

Tampereen yliopiston
normaalikoulu

ARVIOINNIN ULOTTUVUUDET

Olli-Taavetti Kankkunen
(toim.)



ARVIOINNIN ULOTTUVUUDET

Tampereen yliopiston normaalikoulun julkaisu

Olli-Taavetti Kankkunen (toim.)

Tampere 2020

Taitto: Tuomo Tammi

KAKS10-artikkelin kuvat: Tuomo Tammi & Mikko Horila

Muut valokuvat: Janne Renvall

Painopaikka Eräsalon Kirjapaino Oy

ISBN 978-952-03-1500-9 (painettu)

ISBN 978-952-03-1501-6 (pdf)

SISÄLLYS

Olli-Taavetti Kankkunen ESIPUHE	4
Mari-Pauliina Vainikainen & Helena Thuneberg ARVIOINTI SUOMALAISESSA KOULUSSA	9
Hanna Lehikoinen TUKEA TARVITSEVA OPPILAS JA ARVIOINTI	15
Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo, Sinianna Sinervo & Maija Reinikainen MONIALAISET OPPIMISKOKONAISUUDET OPETTAJIEN ARVIOIMINA	33
Olli-Taavetti Kankkunen PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN ETIIKKA – TAVOITTEET JA ARVIOINNIN PERUSTEET	49
Johanna Hildén & Anne Jyrkiäinen KEHITTÄVÄÄ ARVIOINTIA PERUSOPETUKSEN ALALUOKILLA	64
Mikko Horila & Tuomo Tammi KAKSIO 56 PARIOPETTAJUUS INNOVATIIVISESSA TULEVAISUUSLUOKASSA – ENSIMMÄISTEN VUOSIEN KOKEMUKSIA JA ARVIOINTIA	74
Krista Jokinen & Anna Väisänen ”KEHITYIN AJATUKSIENI ILMAISUSSA” ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN PROSESSIARVIOINTIA YHDEKSÄNSIEN LUOKKIEN PÄÄTTÖTÖISSÄ JA SIRKUSPAINOTTEISTEN LUOKKIEN DOKUMENTTIPROJEKTEISSA	90
Tuovi Pääkkönen OPPIMISEN OMISTAMINEN JA ARVIOINTI – ARVIOINNIN KOKEILUJA KATSOMUSAINEISSA	101
Eija Niskanen & Aulikki Leisku-Johansson HYVÄT ARVOSANAT MOTIVOIVAT – BUSINESS NORSSILAISTEN KOKEMUKSIA LUKION ARVIOINNISTA KEVÄÄLLÄ 2018	111
Paavo Jyrkiäinen & Anne Jyrkiäinen REFLEKTIIVINEN ITSEARVIOINTI POSITIIVISEN KASVUN VOIMAVARANA OPETUSHARJOITTELUSSA	127
KIRJOITTAJAT	139

ESIPUHE

Arvioinnin ulottuvuuksien arviointia

Kuten kasvatusta koskeissa keskusteluissa usein muistutetaan, arvioinnin tehtävänä on tukea oppimista. Tällöin sekä perusopetuksen järjestämisen että yksittäisen oppilaan näkökulmasta arvioinnin avainkysymys on, miten ja missä hengessä arviointia toteutetaan. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 46) mukaan kouluissa tulee kehittää ”arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa, oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä sekä oppilaan edistymisen näkyväksi tekeminen koko oppimisprosessin ajan, arvioinnin oikeudenmukaisuus ja eettisyys, arvioinnin monipuolisuus sekä arvioinnin avulla saadun tiedon hyödyntäminen opetuksen ja muun koulutyön suunnittelussa”. Edellä olevan mukaisesti tämän kirjan kirjoittajien pyrkimyksenä on positiivisen arviointikulttuurin rakentaminen ja tukeminen.

Arvioinnin ulottuvuudet -kirja pohtii ja luo opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014; LOPS 2015) oppimiskäsitykseen nojaten arvioinnin teoriaa ja käytänteitä. Osallistumalla arvioinnista ja sen ulottuvuuksista käytävään keskusteluun Tampereen yliopiston normaalikoulu pyrkii omalta osaltaan täsmentämään ja konkretisoimaan suomalaisen koulun arviointiajattelua. Kirja täydentää ja ajantasaistaa arviointia koskevaa teoreettista ja käytännöllistä aineistoa, jota tarvitaan esimerkiksi opetusharjoittelun ohjauksessa sekä luokanopettajan, aineenopettajan tai kasvatustieteen opiskelussa. Samalla se tekee näkyväksi arvioinnin monien ulottuvuuksien tiedostamisen tärkeyden koulutuksen kaikilla tasoilla.

Aktiivista toimijuutta ja yhdessä oppimista painottavassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään, millaista koulun arviointikulttuurin tulisi olla. Koska opetussuunnitelman oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu paitsi yksin, myös ennen kaikkea vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa, kouluun tulee luoda oppimista tukeva arviointikulttuuri. Tähän velvoittaa myös perusopetuslaki (628/1998, 22 §), jonka mukaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Samansuuntaiset periaatteelliset linjaukset koskevat myös toisen asteen ja korkeakoulujen opiskelijoiden arviointikriteerejä.

On esitetty, että arviointi on yksi vahvimista välineistä ohjata oppilaita ja oppimista. Tätäkin vahvemmin on väitetty (Luostarinen & Peltomaa 2016, 174; myös Virtanen, Postareff & Hailikari 2015), että arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu yksittäinen tekijä oppimistilanteessa. Näyttää siis siltä, että arviointi on opettajan tärkein pedagoginen työväline oppimisen ohjaamisessa ja kasvatustyössä (Luostarinen & Peltomaa 2016, 161).

Oppilasarvioinnin kaksijakoisen perustehtävän mukaan opettajan tulisi käyttää arviointia oppimisen tukemiseen: yhtäältä antaa oppilaalle palautetta hänen oppimisestaan ja toisaalta kannustaa ja ohjata häntä asettamaan itselleen uusia tavoitteita ja kehittämään itsearviointitaitojaan. Tavoitteena on, että oppilas tulee tietoiseksi oppimisprosessistaan, ottaa vastuuta oppimisestaan ja näin oppii vähitellen toimimaan itseohjautuvasti (POPS 2014, 17, 30.) Tutkimusten mukaan (esim. Hodgson & Pang 2012) opiskelijat kuitenkin suuntaavat herkästi oppimisprosessiaan arvioinnin mukaisesti. Ääritapauksessa opiskelija saattaa jopa orientoitua ja mukautua vain tavoitteisiin kytkeytyvän kontrolloivan tehtävän suorittamiseen.

Tavoitteet ja tulosten arviointi kietoutuvat kuitenkin väistämättä yhteen: arvioinnin tulosta ei voida tulkita tai hyödyntää ilman selkeää kriteeristöä eli tavoitteenasettelua. Koska suuri osa arvioinnista on

opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, arviointikriteereistä on puhuttava ja tarvittaessa myös neuvoteltava opiskelijoiden kanssa. Oppimistavoitteiden ja -tulosten reflektointi kertoo parhaiten sekä oppilaalle että opettajalle tavoitteiden saavuttamisen tasosta. Realistiset oppimistavoitteet luovat sen perustan, johon oppimista tukevan arviointiprosessin ja oppisen tuloksia voidaan parhaiten peilata.

Opiskelu ylipäättään, esimerkiksi perusopetuksessa, toisen asteen koulutuksessa tai yliopistossa on oppilaan tai opiskelijan työtä, jossa ei ole yleensä vapautta valita, tulla arvioiduksi vai ei. Kun oppijat näin alistetaan jatkuvalla seurannalla, heille pitää myös pystyä selvästi perustelemaan, miksi oppimista arvioitaessa on jossain määrin välttämätöntä kajota heidän autonomiaansa (ks. Atjonen 2007, 15.) Sopivan, riittävän ja oikein ajoitetun autonomian rikkomisen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä toimijuuteen, jonka yhtenä tunnusmerkkinä on autonomian lisääntyminen. Arvioinnin tavoitteena on aina oppilaan hyvä: arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä oppimiseen ja itsearviointiin.

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan arvioinnin olevan myös opettajan itsearvioinnin ja oman työn reflektoinnin väline. Arvioinnin avulla saatu tieto auttaa suuntaamaan ja eriyttämään opetusta oppilaiden tarpeiden mukaiseksi ja tunnistamaan mahdollisten tuen tarpeita (POPS 2014, 47.) Tämä kirjan tehtävänä on muokata ja täydentää arvioinnin työkalupakkia niin, että opettaja voi poimia siitä lähtökohtia ja välineitä oppilas- ja itsearvioinnin reflektointiin.

Oppilaalla ja huoltajalla on oikeus saada tietoa arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Koska oppilaalla on oikeus saada oppimista tukevaa arviointia, puutteellinen tai puuttuva arviointi on eettisesti väärin. Oppilasarvioinnin järjestämiseen liittyy kuitenkin lukuisia arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ja luotettavuuteen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Millaisia arvoja ja eettisiä periaatteita arvioinnissa tulee noudattaa? Millaista yhteiskuntaa tai toimijuutta arviointi tällöin ylläpitää ja rakentaa? Miten arviointi, erilaiset arvioijat ja arvioinnin välineet vaikuttavat oppilaaseen tai opiskelijaan? Voidaan myös kysyä, kenen etua arviointi ensisijassa tai lopulta palvelee? Auttaako arviointi oppijaa oppimisessa vai stressaantuuko tai turtuuko hän vuosikausia jatkuvaan arviointiin?

Tasapuolinen ja oikeudenmukainen arviointi, josta opettaja on julkisesti vastuussa, on ehkä opettajan työn haasteellisin tehtävä. Arvioinnin laadukkuus, määrittely hyväksi tai huonoksi ei ole sinänsä mahdollista, sillä arviointia voidaan arvioida vain suhteessa tavoitteeksi asetettuun. Kun oppilaat ovat erilaisia yksilöitä, voi totuuteen pyrkivä ja todellisiin oppimistuloksiin perustuva yhteismitallinen arviointi olla vaikeaa. Kun arviointia tarkastellaan etiikan näkökulmasta, paljastuu, kuinka helposti arvioinnissa saattavat painottua erilaiset tavoitteet riippuen siitä, mikä etiikan teoria on arviointiajattelun lähtökohtana. Esimerkiksi velvollisuusetiikan lähtökohdasta päähuomio kiinnittyy ihmisten toiminnan arviointiin. Seurausetiikan noudattaminen taas voi johtaa ihmisten aikaansaannosten arvioinnin korostamiseen. Hyve-etiikkaan kuuluu puolestaan tärkeänä osana näkemys arvioitavan persoonallisuuden kehittymisen toivotusta päämäärästä.

Opettajalla on paljon pedagogista valtaa, jota pitää osata käyttää taitavasti, oppilaiden autonomiaa kunnioittaen. Vaikka kasvatusta ja opetustehtävään liittyvä vallankäyttö nojaa opetussuunnitelman perusteiden arvioihin ja on siten normatiivista, on tärkeää tunnistaa, että opettajan tekemä arviointi on aina subjektiivista (ks. Luostarinen & Peltomaa 2016, 167). Arviointietiikan näkökulmasta aito huolenpito oppilaista tarkoittaa, että opettaja pitää arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisen lisäksi erityistä huolta oppilaiden toimijuuden kehittymisestä. Sen keskeisiä prosesseja ovat puolestaan dialogisuus, vastavuoroisuus, oppilaiden osallisuuden ja osallistumisen kokemukset sekä oppimis- ja arviointiprosessin omistajuus (ks. Tuovi Pääkkösen artikkeli tässä kirjassa). Nämä arviointiprosessin ytimeen kuuluvat työkalut ovat eettisesti kestäviä.

Johtavana arviointieettisenä periaatteena voitaneen pitää, että arviointia on toteutettava niin, ettei se aiheuta arvioitavalle vahinkoa tai haittaa. Käytännössä arvioinnin haittoja joudutaan kuitenkin punnitsemaan suhteessa hyötyihin (ks. Atjonen 2007, 33.) Vaikka tähtäimessä on oppilaan hyvä, voi silti tapahtua myös vahinkoa. Arvioinnista saattaa syntyä esimerkiksi psyykkisiä haittoja, kuten oppilaiden stressin lisääntymistä. Kun nuoren oppilaan itsetunnon kehitys on herkässä vaiheessa, epäoikeudenmukaiseksi tai lannistavaksi koettu arviointi saattaa jäädä pysyvästi oppilaan mieleen. Siksi oppilaan itsetunnon tukemista ajatellen on pidettävä erityisen tarkasti huolta siitä, että käytössä on vain positiivisia ja kannustavia arviointimenetelmiä ja sanomisen tapoja.

Kirjan artikkelit

Kirja sisältää kymmenen artikkelia, jotka on ryhmitelty suomalaisen koulun arviointia koskevan johdantoartikkelin jälkeen väljästi neljään osastoon. Kirjoittajat ovat perusopetuksen, lukion ja opettajakoulutuksen opettajia, tutkijoita ja asiantuntijoita. Näin ollen on luonnollista, että artikkeleiden tutkimusasetelmien kirjo on laaja. Tällöin myös tutkimustulokset liittyvät suoraan esimerkiksi yksittäisen oppiaineen arviointiin tai kouluasteen mukaiseen ympäristöön. Tämän lisäksi tutkimustuloksilla ja kehityksillä malleilla voi olla käyttöä ja sovellusmahdollisuuksia yli kouluasteen tai oppiainerajojen (ks. esim. artikkelit Hildén & Jyrkiäinen ja Jyrkiäinen & Jyrkiäinen). Artikkelien kirjoittajat jäsentävät arvioinnin käsitettä ja käytäntöjä myös yleisemmällä tasolla. Samalla he rakentavat positiivista, oppimista tukevaa arviointikäsitystä ja -kulttuuria suomalaisessa koulussa ja opettajakoulutuksessa.

Kolme ensimmäisestä artikkelia pureutuvat joko koko perusopetusta ja kaikkia oppilaita koskeviin tai useiden oppiaineiden ja oppimiskokonaisuuksien opetuksen arvioinnin aihealueisiin. Tutkittavana ovat arvioinnin ja oppilaan tuen yhteensovittaminen, opettajien arviot monialaisista oppimiskokonaisuuksista sekä eettisen kuuntelukasvatuksen arviointi. Seuraavaksi fokus tarkentuu alakouluun: jakson kaksi artikkelia käsittelevät alaluokkien kehittävän arvioinnin problematiikkaa ja pariopettajuutta innovatiivisessa tulevaisuusluokassa. Yläkoulun ja lukion arviointia koskevissa artikkeleissa paneudutaan äidin kielen ja kirjallisuuden päättötöiden ja dokumenttiprojektien prosessiarviointiin, oppimisen omistamiseen ja arviointiin katsomusaineissa sekä Business Norssilaisten kokemuksiin lukion arvioinnista. Kirjan päättävä artikkeli, joka tutkii ohjeistettua oppimisraporttia reflektiivisen itsearvioinnin välineenä, tuo vankan lisän opetusharjoittelun arviointityökaluihin.

Kirjan johdantoluvussa *Arviointi suomalaisessa koulussa* **Mari-Pauliina Vainikainen** ja **Helena Thuneberg** tarkastelevat koulutuksen ja oppilaiden arvioinnin eri tasoja suomalaisessa yleissivistävässä koulutuksessa. Tarkastelu pohjautuu kansainvälisiin vertaileviin tutkimuksiin. Kirjoittajat analysoivat myös oppilaiden oppimista tukevaa henkilökohtaista palautejärjestelmää. Artikkeli toimii avauksena ja kehyksenä kirjan muille artikkeleille, joissa paneudutaan tarkemmin esimerkiksi erilaisiin arviointimalleihin tai tarkastellaan uudenlaisten arviointikäytänteiden vaikuttavuutta.

Koko perusopetusta koskevan arvioinnin ulottuvuuksien tarkastelun aloittaa **Hanna Lehikoinen**. Artikkelissa *Tukea tarvitseva oppilas ja arviointi* hän pohtii tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen tukemisen ja arvioinnin suhdetta ja sekä sitä, millaisia suuntaviivoja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tähän antaa.

Seuraavan artikkelin kirjoittajat, **Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo**, **Sinianna Sinervo** ja **Maija Reinikainen** nostavat esille opettajan haasteellisen tehtävän perusopetuksen monialaisen oppimiskokonaisuuden ohjaajana. Kvalitatiivisen evaluaatiotutkimuksensa pohjalta he ottavat artikkelissa *Monialaiset oppimiskokonaisuudet opettajien arvioimana* myös kantaa esimerkiksi oppilaiden itseohjautuvuuden ja osallisuuden, oppimisympäristöjen laajentumisen sekä arviointimenetelmien monipuolistumisen kysymyksiin.

Myös kuuntelukasvatus perusopetuksessa koskee lähtökohtaisesti kaikkia oppiaineita – ja siten koulun jokaista oppilasta ja opettajaa. **Olli-Taavetti Kankkusen** artikkeli *Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen etiikka – tavoitteet ja arvioinnin perusteet* nostaa keskusteluun arvioinnin eettisyyden. Kirjoittaja keskittyy erityisesti perusopetuksen eettisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtien, tavoitteiden ja arvioinnin perusteiden jäsentämiseen. Kuuntelukasvatuksen arviointikäytäntöjen teoreettisten välineiden kehittämiseksi artikkeli vastaa kahteen kysymykseen, ensinnä, miten voidaan käsitteellisesti kuvata oppilaan pätevän kuuntelun kriteereitä ja toiseksi, miten tältä pohjalta voidaan arvioida oppilaan eettisen harkinnan kehittymistä kuuntelussa.

Kirjan viidennessä artikkelissa tarkastelukulma siirtyy alakoulussa tapahtuvaan arviointiin. **Johanna Hildén** ja **Anne Jyrkiäinen** selvittävät, miten perusopetuksen alaluokille kehitetty Kasvun puu -arviointimalli ilmentää kehittävän arvioinnin periaatteita. Artikkelin *Kehittävää arviointia perusopetuksen alaluokilla* tutkimustulosten perusteella kirjoittajat toteavat, että esitetty Kasvun puu paitsi selkeyttää oppimistavoitteita, myös edistää oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin ymmärtämistä, kannustaa lasta kehittämään taitojaan sekä vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Arviointityökaluna Kasvun puu myötävaikuttaa positiivisesti myös opettajan, oppilaan ja huoltajan väliseen vuorovaikutukseen.

Kirjan kuudennessa artikkelissa *KAKSIO 56 pariopettajuus innovatiivisessa tulevaisuusluokassa – ensimmäisten vuosien kokemuksia ja arviointia* **Mikko Horila** ja **Tuomo Tammi** kuvaavat prosessia, jossa koulun vanha kirjastotila muuntui joustavaksi oppimisen resurssikeskukseksi. Kirjoittajat, jotka yhdessä kehittävät pariopettajuuden pedagogiikkaa ja joustavia oppimisen tiloja, myös arvioivat uutta oppimisympäristöä ja sen toimintakulttuuria.

Krista Jokinen ja **Anna Väisänen** keskittyvät yläkoulun arviointikäytänteiden tutkimiseen ja kehittämiseen. He tarkastelevat äidinkielen prosessiarviointia kahden aineiston avulla artikkelissa *”Kehityin ajatuksieni ilmaisussa” Äidinkielen ja kirjallisuuden prosessiarviointia yhdeksänsien luokkien päättötöissä ja sirkuspainotteisten luokkien dokumenttiprojekteissa*. Kirjoittajat tuovat esiin ne monet haasteet, joita prosessityöskentelyn arvioiminen opettajalle asettaa. Samalla he löytävät ja tarjoavat ongelmiin myös ratkaisuja.

Tuovi Pääkkösen artikkelin *Oppimisen omistaminen ja arviointi – arvioinnin kokeiluja katsomusaineissa* tutkimuskohteena on käänteisen eli yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmä (flipped learning) sekä oppimisen omistajuuden (ownership of learning) käsite. Pääkkönen pyrkii artikkelissaan selvittämään, miten yksilöllisen oppimisen periaate ja oppimisen omistajuus toteutuvat yläkoulussa ja lukiossa katsomusaineiden, erityisesti evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksessa ja arvioinnissa.

Eija Niskanen ja **Aulikki Leisku-Johansson** nostavat esiin lukion opiskelijoiden näkökulman artikkelissaan *Hyvät arvosanat motivoivat – Business Norssilaisten kokemuksia lukion arvioinnista keväällä 2018*. Antamalla äänen opiskelijoille Niskanen ja Leisku-Johansson kartoittavat lukiolaisten kokemuksia arvioinnista sekä heidän näkemyksiään lukion opetussuunnitelman perusteissa (2015) määritellyistä arvioinnin tavoitteista ja tehtävistä. Samalla tutkijat tukevat kirjan keskeistä ajatusta arvioinnista paitsi opiskelua motivoivan palautteen antamisen ja saamisen välineenä, myös arvioinnin kytkeytymistä opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöhön ja neuvotteluun opiskelun tavoitteista.

Kirjan päättää **Paavo Jyrkiäisen** ja **Anne Jyrkiäisen** artikkeli *Reflektiivinen itsearviointi positiivisen kasvun voimavarana opetusharjoittelussa*. Tutkimustehtävänä on selvittää ja kuvata luokanopettajaopiskelijoiden reflektiivisten itsearviointivalmiuksien tukemista ja kehittämistä ohjatussa opetusharjoittelussa. Kirjoittajat analysoivat tässä tapaustudkimuksessa neljän opiskelijan Laaja-alaistavan harjoittelun loppuraportteja. Tutkimuksen tuloksena he esittävät, että reflektiivisiä itsearviointitaitoja pitää tukea

ja niiden kehittymiselle tulee luoda edellytyksiä. Lopuksi kirjoittajat esittävät opetusharjoittelun reflektiivisen itsearvioinnin mallin.

Kirjan artikkelit ovat syntyneet Tampereen yliopiston normaalikoulun tutkimus-, kokeilu- ja kehittämistoiminnan (TutKoKe) yhteydessä yhteistyössä Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen sekä Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan (EDU) tutkijoiden kanssa.

Suomalaisen koulun arviointiajattelun kehittäminen on aiheena ajankohtainen ja tärkeä. Kirjoittajia on motivoinut ajatus, että arvioinnin monia ulottuvuuksia valottava kirjamme voi olla osaltaan edistämässä positiivisen arviointiajattelun merkityksen tiedostamista. Kirja avaa voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin nojaten uusia näkökulmia esimerkiksi oppilasarviointiin, itsearviointiin ja opettajan rooliin oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Kirjassa on esillä myös oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulma. Siten kirja palvelee niin luokanopettajaa, aineenopettajaa kuin opetusharjoittelijaa, kun hän pohtii tai suunnittelee kasvatuksen ja opetuksen toteutusta opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Kirjaa voidaan ilomielin ehdottaa myös opetusharjoittelun ohjaustyön materiaaliksi.

Lempäälässä, tammikuussa 2020
Olli-Taavetti Kankkunen

Lähteet

- Atjonen, P. (2007). Eettinen näkökulma arviointiin: Miten ja kenen hyvää etsitään? *Didactia Varia* 12 (2), 31–41.
- Hodgson, P. & Pang, M. Y. C. (2012). Effective formative e-assessment of student learning: A study on a statistics course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 215–225.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. (2016). Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- LOPS 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuslaki 628/1998.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22 (1), 3–11.

Mari-Pauliina Vainikainen & Helena Thuneberg

ARVIOINTI SUOMALAISESSA KOULUSSA

Mitä arviointi on koulukontekstissa? Jokaisella lukijalla herää kysymyksestä heti monenlaisia ajatuksia. Ensimmäisenä mieleen tulevat ehkä perinteiset koulukokeet ja todistukset, mutta tiedämme arvioinnin olevan paljon muutakin. Arviointia tapahtuu kouluissamme yhtäaikaaisesti monella eri tasolla yksittäisen oppilaan henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen seuraamisesta ja oppimista tukevan palautteen antamisesta aina kansallisen koulutusjärjestelmän tuloksellisuuden tarkasteluun kansainvälisissä vertailuissa. Väliin mahtuu paljon sekä oppilaisiin kohdistuvaa toimintaa että koulutuksen laadun varmistamiseksi tarkoitettuja toimintakäytänteiden arviointeja järjestelmän eri tasoilla. Kentän tutkiminen ja eritasoisten arviointikäytänteiden täsmällisen kuvaaminen on Suomessa kuitenkin jokseenkin haastavaa, sillä lakisääteisesti järjestelmätason koulutuksen arviointi on ensisijaisesti koulutuksen järjestäjien vastuulla ja kansallisen tason arviointijärjestelmämme on kansainvälisessä vertailussa varsin suppea (ks. esim. Blömeke & Gustafsson, 2017). Paikalliset ratkaisut heijastuvat myös oppilasarviointikäytänteisiin, sillä yksityiskohtaisuudestaan huolimatta opetussuunnitelmien perusteet jättävät paljon paikallista tulkintavaraa ja ohjeistusten taso vaihtelee koulutuksen järjestäjien välillä.

Tässä johdantoluvussa esitellään koulutuksen ja oppilaiden arvioinnin eri tasoja yleissivistävässä koulutuksessa kansainvälisistä vertailevista tutkimuksista oppilaiden oppimista tukevaan henkilökohtaiseen palautejärjestelmään saakka. Kuvaus toimii kehyksenä kirjan muille luvuille, joissa syvennyttään erilaisiin arviointimalleihin tai tarkastellaan uudenlaisten toimintakäytänteiden vaikuttavuutta.

Arvioinnin ulottuvuudet

Tässä luvussa suomalaisten arviointikäytänteiden ja -mallien yleisen kuvaamisen pohjaksi valittiin arvioinnin tasoihin perustuva luokittelu. Käytänteiden tarkastelu kansainvälisen, kansallisen ja paikallisen järjestelmätason, koulu- ja luokkatason sekä oppilastason näkökulmasta valittiin arvioinnin ensimmäiseksi ulottuvuudeksi yleissivistävää koulutusta koskevan lainsäädännön ja valtakunnallisen normiohjauksen perusteella, vaikka koulujen ja oppilaiden näkökulmasta etenkin ylimmät tasot saattavat tuntua melko kaukaisilta arjen koulutyöstä. Arviointia säätelevät valtakunnallisella tasolla yhtäältä järjestelmätason arviointia koskeva Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista (1061/2009), jonka mukaan arvioinnin tavoitteena on a) hankkia ja analysoida tietoa valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen pohjaksi (kansainvälinen ja kansallinen taso); hankkia ja analysoida tietoa koulutuksen paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi (paikallinen järjestelmätaso); sekä tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä (koulu-, luokka- ja yksilötaso). Toisaalta oppilaisiin kohdistuvaa arviointitoimintaa säätelevät Perusopetuslaki (628/1998) ja Lukiolaki (714/2018) sekä molempien koulutusasteiden opetussuunnitelmien perusteet, joissa etenkin perusopetuksen osalta avataan yksityiskohtaisesti tavoiteltavien arviointikäytänteiden taustalla olevaa arvopohjaa ja konkreettisia arviointikäytänteitä (Opetushallitus, 2014). Lainsäädännön ja normiohjauksen luomaa jakoa mukaillen seuraavassa alaluvussa kuvataan siksi lyhyesti kansainvälisten vertailevien arviointitutkimusten rooli osana suomalaista koulutusjärjestelmää, minkä jälkeen tarkastellaan kansallisia koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun varmistamisen järjestelmiä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen osalta. Koulutuksen laadunvalvonnan näkökulmasta Suomessa korostuu paikallinen taso eli kuntien ja koulujen omat käytänteet koulutuksen tasa-arvon ja korkean tason varmistamiseksi, johon myös osa tämän kirjan luvuissa esitellyistä tutkimuksista kohdistuu.

Valtaosa luvuista tämän kirjan luvuista käsittelee kuitenkin luokkahuone- ja oppilastason toimintaa eli edellä kuvatun arvioinnin ensimmäisen ulottuvuuden kahta alinta tasoa. Näillä tasoilla erittäin tärkeäksi ulottuvuudeksi nousee arvioinnin formatiivisuus vs. summatiivisuus (ks. Sadler, 1989). Opetussuun-

nitelman perusteet (2014) korostavat arvioinnin merkitystä oppimisen ja oppilaan positiivisen minäkäsityksen kehitystä tukevana palautejärjestelmänä painottaen opintojen aikaisen jatkuvan formatiivisen palautteen tärkeyttä jokapäiväisessä toiminnassa. Summatiivisella arvioinnillakin on tärkeä paikkansa arvioitaessa jonkin ajanjakson (esim. kurssi, lukukausi, lukuvuosi) aikana saavutettuja tuloksia, mutta erillisten loppukokeiden ja -suoritusten merkitys oppilaiden näkökulmasta joskus ahdistavinakin haasteina vähenee, mitä paremmin formatiivisen arvioinnin periaatteita on jakson aikana onnistuttu soveltaa. Tämä edellyttää, että

- sekä oppilas että opettaja ymmärtävät samalla tavalla jaksolle asetettavat tavoitteet
- oppilaan lähtötaso opittavan asian suhteen on sekä oppilaan itsensä että opettajan tiedossa
- tavoitteet pilkotaan sopivan kokoisiksi osatavoitteiksi, joiden saavuttamiseksi voidaan tehdä konkreettisia toimintasuunnitelmia
- sekä opettaja että oppilas itse (ja mahdollisesti myös muut lähellä olevat ihmiset) arvioivat jatkuvasti jokaisen väliaskeleen onnistumista ja miettivät tarvittavia korjausliikkeitä
- opettaja antaa jatkuvasti myönteistä palautetta, joka suuntaa oppimisprosessia oikeaan suuntaan ja auttaa oppilasta pysymään koko ajan tietoisena omasta etenemisestään ja osatavoitteiden saavuttamisesta.

John Hattien (ks. Hattie & Timperley, 2007) palautemallin mukaan formatiivisen palautteen tarkoituksena on pienentää nykyisen suorituksen tai ymmärryksen ja tavoiteltavan lopputilanteen välistä kuilua. Sekä oppilaalla itsellään että opettajalla on tässä tärkeä rooli, ja molemmat voivat myös toimia oppimisprosessia haittaavalla tavalla. Tehokas formatiivinen palaute vastaa kolmeen kysymykseen: Minne olen menossa? Miten matkani sinne sujuu? sekä Mitä teen seuraavaksi päästäkseni sinne? Kaikkia näitä kysymyksiä pitää tarkastella neljästä suunnasta:

- Onko tehtävä tarkoituksenmukainen ja miten hyvin se on ymmärretty tai suoritettu?
- Millaisia prosesseja onnistunut suoritus edellyttää?
- Mikä on itesäätelyn ja toiminnanohjaustaitojen rooli ja miten niihin voisi vaikuttaa?
- Millaisia vaikutuksia oppilaan minäkäsityksellä on toimintaan ja miten toiminta vaikuttaa siihen?

Kun opettaja, oppilas ja usein myös oppilaan sosiaalinen ympäristö tiedostavat jokaisen askeleen oppimisprosessin aikana ja tekevät jatkuvasti pieniä korjausliikkeitä toiminnan parantamiseksi, jakson lopussa toteutuva summatiivinen arviointi voisi ideaalitulanteessa tarkoittaa vain viimeisen askeleen onnistumisen varmistamista.

Arviointi eri muodoissaan on läsnä koulun arjessa lähes jokaisessa tilanteessa. Arviointi on paitsi jatkuvia näyttöjä, tavoitteellisia tehtäviä ja suorituksia, myös vuorovaikutustilanteita vertaisten ja koulun valtahierarkiassa ylempänä olevien henkilöiden kanssa. Kuten edellä Hattien palautemallia (Hattie & Timperley, 2007) tarkastellessa jo havaittiin, oppilaan tai opiskelijan näkökulmasta arviointi onkin palautetta paitsi oppimisesta ja omasta toiminnasta kouluyhteisössä, myös hänestä itsestään koululaisena tai opiskelijana. Kuka minä olen luokkatovereideni ja opettajieni silmissä? Hyväksyvätkö muut minut ainutlaatuisena ja tärkeänä yksilönä, vaikka en osaakaan aina kaikkea? Arviointikäytänteiden ja -järjestelmien systemaattisen tarkastelun kolmas, ehkä jopa tärkein ulottuvuus voisikin olla henkilökohittaiset vaikutukset kouluyhteisön tärkeimpiin jäseniin: lapsiin ja nuoriin (ks. Gasser, Grütter, Buholzer, & Wettstein, 2018; Griffin, 2018). Koulutuksen laadunvarmistukseen tähtäävissä järjestelmätason arvioinneissa harvemmin mietitään yksittäisten oppilaiden näkökulmaa, vaikka niissäkin oppilas saattaa joutua tilanteeseen, jossa hän kokee epäonnistuvansa. Myönteistä oppijaminäkuvaa tukevien käytänteiden varmistaminen tulee sitä tärkeämmäksi, mitä oppilaskeskeisimpi arvioinnin taso on kyseessä. Arviointi koulutusjärjestelmän toimivuuden kansallisena seurantavälineenä

Arvioinnilla on keskeinen merkitys koulun toiminnassa, mutta koetaanko sen tukevan vai kontrolloivan toimintaa, voi olla oleellista. Suomalaisen järjestelmän kontrollin vähyys yhdistyneenä hyviin tulok-

siin hämmästyttää maissa, joissa tuloksiin pyritään esimerkiksi tiukoilla testaamisilla, jatkuvilla oppilaiden luokitelluilla ja koulutarkastajatoiminnalla (Gustafsson ym., 2015). Koulutarkastustoiminta on lakkautettu Suomesta jo vuosikymmeniä sitten (Varjo, Simola & Rinne, 2016), ja sekä kansainvälinen että kansallinen oppimistulosten arviointi on melko vähäistä. Kansainvälisiin arviointeihin Suomi on osallistunut lähinnä PISA-tutkimuksen osalta ollen siinä mukana sen perustamisesta lähtien vuonna 2000 (esim. Vettenranta, ym., 2016). TIMMS- ja PIRLS-ohjelmaan osallistuminen oli satunnaista vuoteen 2011 saakka, minkä jälkeen myös opetussuunnitelman sisältöjä lähempänä olevien lukutaidon ja matematiikan osaamisen trendejä on voitu seurata järjestelmällisemmin kansainvälisessä kontekstissa (esim. Kupari, Vettenranta, & Nissinen, 2012; Kupari., Sulkunen, Vettenranta, & Nissinen, 2012). Kansainvälisillä toimilla ei kuitenkaan toistaiseksi ole ollut merkittävää roolia suomalaisten koulujen käytännöissä: ehkä suurin huolenaihe on poikien ja tyttöjen suuret erot etenkin lukemisessa (ks. esim. Vainikainen & Hautamäki, 2018), mikä on tullut toistuvasti esiin myös kansallisissa arvioissa.

Suomen kansallinen oppimistulosten arviointijärjestelmä on huomattavasti kevyempi kuin naapurimaissamme tai maailmalla yleisesti (Blömeke & Gustafsson, 2016). Suomessa ei ole lainkaan kansallisia kokeita, mutta otospohjainen oppimistulosten arviointijärjestelmämme tuottaa jonkin verran tietoa mahdollisista eroavaisuuksista maan eri osien välillä tai eri oppilasryhmien välillä. Otosperusteisia arviointeja järjestää tällä hetkellä Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI (www.karvi.fi), usein vuorovuosin matematiikassa ja äidinkielessä, minkä lisäksi mukana on joitakin muita oppiaineita. Oppiaineet ja arvioitavat luokka-asteet määritellään muutamaksi vuodeksi kerrallaan koulutuksen arviointisuunnitelmassa. Useimmissa tapauksissa arviointeja on tehty yhdeksäsluokkalaisille peruskoulunsa päättävälle oppilaille, mutta alakoululuokkiakin on tutkittu harvakseltaan. Otos kattaa yleensä noin 10% ikäluokasta (noin 150 koulua). Kansallisten arviointien tehtävät perustuvat aina senhetkiseen opetussuunnitelmaan. Haasteena on löytää sopivia tehtäviä toistettaviksi eri vuosina, koska äidinkieli ja matematiikka pois lukien samaa oppiainetta arvioidaan harvoin ja opetussuunnitelma uusitaan noin 10 vuoden välein. Jatkossa teknologian kehittyessä arviointijärjestelmiä voitaisiin kuitenkin kehittää adaptiivisempaan suuntaan ja luoda laajempia tehtäväpankkeja, jotka sisältäisivät enemmän osaamistasoltaan skaalattuja ankkuriosioita. Tämä mahdollistaisi myös oppilasnäkökulman huomioimisen nykyistä paremmin, kun yksittäiselle oppilaalle voitaisiin tarjota automaattisesti sopivasti haastavia tehtäviä ja jättää oppilasta turhauttavat liian helpot tai vaikeat tehtävät näyttämättä kokonaan.

Nykyisellään sekä kansainväliset että kansalliset arvioinnit ovat luonteeltaan summatiivisia ja niihin osallistuvien oppilaiden henkilökohtainen näkökulma jää sivuun. Kouluille toimitetaan omat tuloksensa, mutta muuten raportit julkaistaan vain kansallisella ja alueellisella tasolla. Toisin kuin esimerkiksi naapurimaassamme ruotsissa, kouluja vertailevia ranking-listoja ei julkaista Suomessa muuten kuin ylioppilaskirjoitusten tulosten osalta. Ylioppilastutkinto onkin ainoa korkeiden panosten (high stakes; ks. esim. Wise, 2006) arviointi suomalaisessa koulujärjestelmässä ja se koskee siis vain sitä osaa ikäluokasta, joka suorittaa lukion. Vain äidinkielen koe on pakollinen, muut suoritettavat kokeet valitaan toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, matematiikan tai reaaliaineiden joukosta. Runsaasta valinnaisuudesta johtuen arvioinnissa on osoitettu olevan ongelmia eri oppiaineiden välisessä vertailtavuudessa (Marjanen, 2015), mikä tuottaa haasteita nykyisille pyrkimyksille lisätä ylioppilastutkinnon merkitystä korkeakouluvalintojen perusteena.

Vaikka järjestelmätason arviointimme on kansainvälisesti verraten suppeaa ja heterogeenista kuntien käytäntöjen välisten erojen vuoksi, on pystytty osoittamaan, että koulujen välillä erot ovat edelleen hyvin pieniä (Hautamäki ym., 2008; Organisation of Economic Co-operation and Development, OECD, 2007. Vaikka erot ovatkin olleet kasvussa (Bernelius, 2013; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015), toistaiseksi tilanne on vielä melko myönteinen ja koulutusjärjestelmämme keskeisenä tavoitteena oleva koulutuksellinen tasa-arvo ei vielä suuresti ole uhattuna. Moniin muihin maihin verrattuna opettajilla on myös paljon valinnanvaraa sen suhteen, miten he toteuttavat opetussuunnitelman tavoitteita.

Opettajilla on siis ns. vapaata tilaa (fri rum), joka antaa mahdollisuuden kehittää toimintaa kokematta ulkoista pakkoa ja kontrollia (Berg, 1999.; Berg & Wallin, 1983).

Paikalliselta tasolta yksittäisten oppilaiden tukemiseen

Koulutuksen arviointi ja laadunvarmistus ovat lakisääteisesti koulutuksen järjestäjän vastuulla. Valta-osa kouluista on kuntien hallinnoimia ja näin ollen myös koulujen arviointivastuu on kunnilla. Kunnat toteuttavat arvioinnin monin erilaisin tavoin. Useimmiten käytetään erilaisia itsearviointeja eikä tavallisesti suoraan testata oppilaiden oppimista ja taitoja. Kunnat voivat myös tilata arviointeja ulkopuolisilta toteuttajilta (esimerkiksi yliopistoilta tai tutkimuslaitoksilta). Testit tehdään tällöin yleensä koko ikäluokalle ja tulokset raportoidaan yksityiskohtaisesti kyseiselle kunnalle ja kouluille. Esimerkkinä tällaisesta arvioinnista on oppimaan oppimisen taitojen arviointi, jossa kehitetään testejä mm. ongelmanratkaisun, ajatteluntaitojen, asenteiden ja osaamisen mittaamiseksi (ks. esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen, & Hotulainen, 2013). Myöskään näin kerättyjä tietoja ei julkisteta siten, että koulujen vertailu tulisi mahdolliseksi. Kuntien ja koulujen järjestelmätason arviointi- ja laadunvarmistusmenetelmiä ei ole toistaiseksi kartoitettu systemaattisesti ja niitä koskeva kansallinen ohjeistus on hyvin vähäistä. Näin ollen kuntien ja koulujen välillä on erittäin suuria eroja siinä, millaisia laadunvarmistuskeinoja niissä on käytössä.

Oppilastasolla arviointi tarkoittaa ennen kaikkea oppimisen seuraamista ja siihen liittyvää summatiivista ja formatiivista palautetta. Summatiivinen oppilasarviointi on jo kymmeniä vuosia ollut kriteeripohjaista eli eri oppiaineiden osaamistavoitteiden saavuttamista arvioidaan suhteessa tavoitteista muodostettuihin kriteereihin, ei vertailemalla luokan tai koulun oppilaita keskenään. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet tämän olevan varsin haasteellinen tehtävä, ja oppilaille annetut arvosanat vaihtelevat edelleen riippuen siitä, missä koulussa tai ryhmässä hän on opiskellut (Ouakrim-Soivio, 2013). Tämä on yksi syy siihen, että arviointikäytänteiden kehittäminen ja sitä tukevan kirjallisuuden julkaiseminen on tänä päivänkin äärimmäisen ajankohtaista. Parhaillaan on myös käynnissä useita Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen täydennyskoulutushankkeita ongelmien ratkaisemiseksi. Koulutuksissa keskitytään lisäksi vahvistamaan opettajien osaamista formatiivisen arvioinnin ja summatiivisen arvioinnin välisen kuilun kaventamisessa, jotta oppilaille muodostuisi realistinen kuva omasta osaamisestaan samalla, kun hän saa oppimistaan tukevaa myönteistä ja vahvuuksiin keskittyvää palautetta.

Vahvuuksien tukeminen on keskeisessä roolissa myös arvioinnin ehkä yksilöllisimmässä sovellusmuodossa: oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen selvittämiseksi tehdään jatkuvaa ja monentyyppistä arviointia (Thuneberg & Vainikainen, 2015) alkaen oppimisympäristön laadusta (ks. Dunsmuir, Cameron, Cline, Graham ym., 2005; Reschly, Coolong-Chaffin, Christenson & Gutkin, 2007; Thuneberg ym., 2013) oppilaan toiminnan havainnointiin oppitunneilla ja vapaissa tilanteissa. Erityisopettajien ja oppilashuoltohenkilöstön käytössä on lisäksi monenlaisia diagnostisia apuvälineitä. Kaikkein keskeistä tässäkin on kuitenkin omien opettajien jokapäiväinen oppimista tukeva arviointipalaute nykytilanteen ja tavoiteltavan lopputulosten välillä ja sekä opetuksen että arvioinnin eriyttäminen oppilaan oman tason mukaisesti.

Vuodesta 2011 oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä on ollut kolmitasoinen. Perustana on laadukas tasa-arvoinen perusopetus, minkä lisäksi kaikille oppilaille on tarjolla yleistä tukea heti tukitarpeen ilmetessä. Jo laadukkaan perusopetuksen järjestäminen itsessään vaatii monenlaista arviointia: opettajan on tunnettava oppilaansa ja tiedettävä heidän lähtötasonsa ennen kuin opetus on mahdollista sovittaa ryhmän tason mukaiseksi ja eriyttää sitä sitten yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yleisen tuen vaiheeseen kuuluu oleellisena osana keskeisten oppimisvalmiuksien, oppimaan oppimisen ja opittujen taitojen (etenkin lukemisen, kirjoittamisen, matematiikan) kartoitus. Intensiivisemmän tehostetun

tuen tarjoamisen järjestämiseksi on tehtävä kirjallinen pedagoginen arviointi, joka sisältää kerättyä tietoa esimerkiksi oppiaineiden kokeista, laaja-alaisen erityisopettajan kartoituksista ja seuloista. Arvioon pohjaava tehostettu tuki perustuu moniammatilliseen neuvonpitoon ja keskusteluun oppilaan sekä huoltajien kanssa. Hallinnolliseen erityisen tuen päätökseen tarvitaan astetta monipuolisempi pedagoginen selvitys, jossa useimmiten koulupsykologikin on osallisena muun oppilashuoltohenkilöstön ohella (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen perustuu lasten ja nuorten, opettajien, oppilashuoltohenkilöstön, vanhempien ja muiden läheisten yhteistyöhön. Tämä pätee myös arviointiin tuen kaikilla tasoilla: esimerkiksi yleistyneet samanaikais- ja yhteisopettajuuskäytännöt tukevat arviointia sekä yleisesti että tilanteissa, joissa tarvitaan enemmän tukea oppimiseen tai koulunkäyntiin (ks. Ahtiainen & al., 2011; Sabel, Saxenian, Miettinen., Kristensen, & Hautamäki, 2011; Vainikainen, Thuneberg, Greiff, & Hautamäki, 2015). Yhteistyö voi haasteita kohdattaessa edesauttaa myös tärkeimmän asian pysymistä mielessä: arvioinnin tärkein tehtävä on lasten ja nuorten oppimisen ja positiivisen minäkäsityksen tukeminen, ei koulunkäyntiin liittyvän ahdistuksen lisääminen muutenkin hankalassa tilanteessa.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusvirasto. 72 s. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2011.
- Berg, G. (1999). Skolkultur—nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg: Gothia.
- Berg, G & Wallin, E. (1983), Research into the School as an Organization. III: Organizational Development in Schools or Developing the School as an Organization? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 35-47.
- Bernelius, Venla (2013). Koulut ja kaupunkikehitys: Helsingin peruskoulujen kytkökset naapurustojen sosiaaliseen ja etniseen eriytymiseen. *Terra* 125: 1, 3–18.
- Blömeke, S., & Gustafsson, J.-E. (2017). Standard setting: International state of research and practices in the Nordic countries, 243-259. Springer International Publishing. doi://10.1007/978-3-319-50856-6_14
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning & Instruction*, 54, 82–92.
- Griffin, N.L. (2018). Using assessment feedback for motivation among early adolescents: a grounded theory study. Liberty University.
- Gustafsson, J.E., Ehren, M.C.M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 47-57.
- Hattie, J. 2009. Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperlay, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (81). doi: 10.3102/003465430298487
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hotulainen, R. (2013). Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Reports 347. Helsinki: Unigrafia.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). More Joy for Learning. Fourth Graders' Reading Skills and Competences in Mathematics and Science: International PIRLS and TIMSS-Assessments in Finland. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Kupari, P., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). Searching for Learner-centered Pedagogy. Learning Results of 8th Grade Students in Mathematics and Science. International TIMMS-Study in Finland. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Marjanen, J. (2015). Ylioppilasarvosanojen vertailukelpoisuusongelma ja SYK-menetelmän edellytykset sen ratkaisemiseen. *Kasvatus*, 46 (6), 317-333.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen P., & Hautamäki, J. (2011). Individualized Service Provision in the New Welfare State Lessons from Special Education in Finland. Report Prepared for SITRA and Ministry of Employment and the Economy. Luettu in 13.3.2016 osoitteessa <https://www.sitra.fi/julkaisut/Selvityksi%C3%A4-sarja/Selvityksia62.pdf>
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (Toim., 2015) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 68. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P, & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of educational change*, 15 (1), 37-56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M-P, Ahtiainen, R., Lintuvuori, M. Salo, K. (2013). Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam leben*, 21 (2), 67-78.
- Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2015) Kolmiportaiseen tukeen liittyvät pedagogiset dokumentit uuden lain toteutumisen ilmentäjänä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia, 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikoulu-periaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (toim.). Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia, 67. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*. 72, 137-148.
- Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. (2018). Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu: Lukutaito, harrastuneisuus ja asenteet sukupuolierojen selittäjinä. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *Pisa pintaa syvemältä, Pisa 2015 Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vainikainen, M-P. & Hautamäki, J. (2018). Luonnontieteissä heikosti menestyvien oppilaiden kokemus saamastaan tuesta suomalaiskouluissa. Teoksessa J. Rautopuro & K. Juuti (toim.), *Pisa pintaa syvemältä, Pisa 2015 Suomen pääraportti*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Varjo, J., Simola, H., & Rinne, R. (2016). Arvioida ja hallita. Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa. Publications of the Finnish Educational Research Association, 70. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J. & vainikainen, M.-P. (2016). PISA 2015 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41.
- Wise, S.L. (2006). An investigation of the differential effort received by items on a low-stakes computer-based test. *Applied Measurement in Education*, 19(2), 95-114.

Hanna Lehikoinen

TUKEA TARVITSEVA OPPILAS JA ARVIOINTI

1. Johdanto

”Oppimisen edistymisen huolellinen seuranta on tarpeen koko perusopetuksen ajan, jotta opetuksen, ohjauksen ja tuen keinoin voidaan huolehtia siitä, että oppilaalla on edellytykset opinnoissa etenemiseen.” (OPS 2014 s. 49.)

Arviointi on kiinteä osa opettajan työtä, samoin kuin tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen ja ohjaaminen. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti tukea tarvitsevan oppilaan tukeminen ja hänen koulunkäyntinsä ohjaaminen on jokaisen opettajan tehtävä, ja se liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen. Opettamista, ohjaamista, tukemista ja arviointia ei voi erottaa toisistaan.

Jos oppiminen ja koulunkäynti takkuu, edistyminen kohti asetettuja tavoitteita ei etene tai tavoitteet eivät ole sopivia, on tärkeää löytää sopivat tukimuodot mahdollisimman varhain. Arvioinnin tehtävänä on tällöin lisätä ymmärrystä oppilaan tuentarpeista ja antaa tietoa tukitoimien toteuttamista varten. Suomalainen koulujärjestelmä on onnistunut jokaisen oppilaan tilanteen ja tarpeiden kohtaamisessa sekä heikoimmista lähtökohdista tulevien oppilaiden suoritusten parantamisessa monia muita koulujärjestelmiä paremmin, mikä on näkynyt myös Pisa-tuloksissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet näkyvät suomalaisen opetuksen maailmanmaineen taustalla. Ne määrittelevät perusopetuksen arvopohjaa, oppimiskäsitystä ja arviointia sekä linjaavat eri oppiaineiden opetusta.

Opetussuunnitelman perusteiden luvussa 7 on esitetty kolme jatkumoa, joilla tuen tarve voi vaihdella: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Oppilaan tuen taso ratkaistaan aina hänen yksilöllisen tuen tarpeensa sekä oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteen perusteella. Tämä ”tukea tarvitsevien” oppilaiden joukko ei ole pieni. Syksyllä 2017 Suomen perusopetuksen oppilaista 9,7% sai tehostettua tukea ja 7,7% erityistä tukea. Arvioidaan, että 20-25 prosentilla suomalaisista on eritasoisia oppimisen vaikeuksia. (Tilastokeskus, https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html.)

Tukea tarvitsevat oppilaat opiskelevat pääasiassa yleisopetuksen opetusryhmissä saaden tukea opintoihinsa ja koulunkäyntiinsä esim. osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen tai avustajapalveluiden muodossa. Päävastuu erityisesti tehostetun tuen vaiheessa olevien oppilaiden opettamisesta sekä arvioinnista on luokan- ja aineenopettajilla. Varsinkin tilanteet, joissa oppilas tarvitsee useita erilaisia tukitoimia pitkäkestoisesti oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi mutta opiskelee vielä yleisen oppimäärän mukaisesti, saattavat olla haasteellisia arvioitsijalle.

Oman ryhmänsä muodostavat myös suomea toisena kielenä opiskelevat oppilaat, joiden arviointiin puutteellinen kielitaito tuo haasteensa. Monikielisiä oppilaita on miltei jokaisen opettajan ryhmässä, ja heidän kielitaitonsa ja opiskeluvalmiutensa vaihtelevat suuresti. Jokaiselle tulisi mahdollistaa osaamisen osoittaminen oppijan tason mukaisesti. (Vaarala & Reiman & Jalkanen & Nissilä 2016 s. 8 ja s. 34.) Arvioinnille määritellään perusopetuslaissa ja -asetuksessa kaksi tehtävää: arvioinnin tehtävänä on oppilaan oppimisen ohjaaminen ja kannustaminen ja oppilaan itsearviointin edellytysten kehittäminen (PoL 628/1998, 22§) ja toisaalta oppilaan osaamisen arvioiminen suhteessa tavoitteisiin ja kriteereihin (PoA 852/1998, 10§).

Opetussuunnitelman vaatimus arvioinnin monipuolisuudesta, oppilaslähtöisyydestä ja oppimista edistävistä ja ohjaavasta painopisteestä edellyttää opettajalta osaamista ja näkemystä arvioinnin eri tehtävistä ja erilaisista arviointitavoista. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus arvioinnissa korostuu tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Arvioinnin tulosten perusteella heitä luokitellaan ja tehdään merkittäviä opetukseen ja oppilaiden tulevaisuuteen liittyviä päätöksiä. (Atjonen 2007, s.164.)

Tämän artikkelin tarkoitus on tarkastella tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen tukemisen ja arvioinnin suhdetta ja pohtia, millaisia suuntaviivoja vuonna 2014 julkaistu opetussuunnitelman perusteet asiaan antaa. Pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Miten arvioinnin avulla voidaan tukea ja ohjata tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä opetussuunnitelman perusteiden säädösten mukaisesti?
- Mitä opettajan tulee ottaa huomioon valitessaan eri käyttötarkoituksiin sopivia arviointimenetelmiä?
- Millaisia päätöksiä arvioinnin tulosten perusteella tehdään ja millaisia vaikutuksia niillä on tukea tarvitsevan oppilaan kannalta?
- Miksi arviointi on tärkeä osa pedagogisten asiakirjojen laadintaa ja käyttöä?
- Miten lisäämme arvioinnin luotettavuutta, eettisyyttä ja osuvuutta, kun arvioinnin kohteena on oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä tukea tarvitseva oppilas?
- Miksi laadukas arviointi ja arviointipalaute on tärkeässä asemassa tukea tarvitsevan oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemisessa?

Tarve tukea tarvitsevan oppilaan arvioinnin tarkemmalle tarkastelulle on noussut arkipäivän työstäni erityisopettajana. Arvioinnilla on suuri merkitys niin oppilaille kuin opettajillekin. Se ohjaa sitä, mitä oppilaat opiskelevat ja mitä heille opetetaan, mutta osataanko sitä hyödyntää oppimisen ohjaamisen ja tukemisen näkökulmasta riittävästi? Tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmasta käytössä olevat arviointimenetelmät näyttävät lannistavina ja epämotivoivina. Yläkoulussa on monelle jo vakiintunut ajatus siitä, että ponnistelu ei kannata, koska arvosana jää kuitenkin matalaksi. Oman edistymisen näkemiseen ei ole taitoja.



Toisaalta opettajat kipuilevat arvioinnin tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden kanssa. Myös oppimisvaikeuksia ja erityisopetusta käsittelevissä Facebook-ryhmissä erityisopettajat käyvät vilkasta keskustelua helpotetusta kokeista, niiden arvosanataulukoista ja oppilaiden arvioinnin periaatteista. Asia koetaan tulkinnanvaraiseksi ja hankalaksi.

Rajaan pääasiassa tarkastelun koskemaan oppilaita, joilla on oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia, mutta ei yksilöllistettyjä oppiaineita. Tarkastelen myös arvioinnin oikeudenmukaiseen ja eettiseen toteuttamiseen liittyviä seikkoja tukea tarvitsevien oppilaiden arvioinnin toteuttamisessa. Arvioinnin toteuttamisesta nousee erityisen paljon kysymyksiä silloin, kun oppilas tarvitsee tukea koulunkäyntiinsä, mutta opiskelee edelleen yleisen oppimäärän mukaisesti.

2. Oppimisvaikeudet ja arviointi käsitteinä

Oppimisvaikeus on laaja yläkäsite, johon sisältyvät eri syistä riippuvat oppimisen vaikeudet. Koulussa oppilaiden opiskeluun vaikuttavat mm. lukivaikeudet, hahmottamisen vaikeudet sekä tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Haasteet voivat liittyä myös mielenterveysongelmiin tai muihin oppilaan olosuhteisiin ja elämäntilanteeseen. Osa oppimisvaikeuksista on seurausta heikosta opiskelumotivaatiosta sekä tehottomista opiskelutottumuksista tai emotionaalisista ongelmista. Erityyppiset vaikeudet esiintyvät usein päällekkäisinä ja erilaisina yhdistelminä. Riittämättömästä tuesta seuraa ongelmien kasautumista, joka vaikuttaa lapsen tai nuoren psyykkiseen hyvinvointiin ja sosiaaliseen kompetenssiin sekä luo oppimiseen liittyviä syrjäytymisriskejä. (Huhtanen 2011 s. 111.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti monipuolinen arviointi ja siihen liittyvä ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden oppimisen ja koko kehityksen tukemiseen. Se on avainasemassa oppilaan tuen tarpeiden tunnistamisessa sekä tukitoimien suunnittelussa ja niiden vaikuttavuuden arvioinnissa. Arviointi vaikuttaa oppilaisiin eri tavoilla riippuen siitä, millainen käsitys arvioitavalla on itsestään. Minäkäsitys ohjaa kykyämme ottaa vastaan palautetta ja ohjata toimintaamme sen perusteella. (OPS 2014 s. 17 ja 47.)

Minäkäsitys on keskeinen osa persoonallisuutta. Kuva, jonka muodostamme itsestämme kokemusten ja palautteen kautta kehittyy varhaislapsuudesta alkaen läpi lapsuuden ja nuoruuden. Koulu ja oppiminen ovat merkittävässä asemassa lapsen ja nuoren elämässä, ja siksi koulunkäynnin sujuminen on yksi keskeisimmistä lapsen ja nuoren elämää ohjaavista tekijöistä.

Opettajat ja vanhemmat ovat erityisessä asemassa lapsen ja nuoren elämässä. Heiltä saatu palaute muovaa vahvasti erityisesti lapsen oppimiseen liittyvää minäkäsitystä sekä käsitystä omasta arvosta ja kyvyistä. Myönteinen palaute kannustaa oppilasta yrittämään, kun taas kielteiset koulukokemukset voivat johtaa haasteiden välttämiseen.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukemisen näkökulmasta arvioinnin tarkoituksena on parantaa ymmärrystä oppilaan tuen tarpeista sekä auttaa tukitoimien toteuttamisessa ja niiden toimivuuden arvioinnissa. Oppimisen arviointi on perinteisesti jaettu diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Diagnostisella arvioinnilla pyritään selvittämään oppilaiden lähtötaso uuden opetusjakson alussa. Formatiiivisella arvioinnilla pyritään ohjaavan palautteen avulla edistämään oppilaiden oppimista sekä opettajaa kehittämään opetustaan. Summatiivisen arvioinnin tehtävä on koota oppimisen tulokset Arviointia voidaan jaotella myös tehtävän mukaan. Puhutaan arvioinnin toteavasta, motivoivasta, ohjaavasta ja ennustavasta tehtävästä. Kaikkiin näihin tehtäviin liittyy etuja ja haasteita, jotka korostuvat kun kyseessä on oppija, joka tarvitsee tukea oppimiseensa. (Atjonen 2007, s. 66.)

3. Arvioinnin rooli oppimisvalmiuksien selvittämisessä

Perusopetuslain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. (642/2010)). Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaiden oppimisen edistymistä ja koulunkäynnin tilannetta tulee arvioida jatkuvasti. Ensimmäiseksi tarkastellaan koulussa käytössä olevia toimintatapoja, opetusjärjestelyjä ja oppimisympäristöjä sekä niiden soveltuvuutta oppilaalle. Tarkastelun pohjalta arvioidaan, voidaanko näitä muuttamalla toteuttaa oppilaalle aikaisempaa paremmin sopivia pedagogisia ratkaisuja. Arvioinnissa ja tuen suunnittelussa hyödynnetään mahdollisten muiden arviointien tuloksia ja otetaan huomioon oppilaalle aiemmin annettu tuki. (OPS s. 61.)

Perusopetuksen yhtenä kulmakivenä on varhaisen puuttumisen merkityksen korostaminen. Varhaisen puuttumisen avulla pyritään koko oppilaan kouluajan ajoissa havaitsemaan opiskeluun liittyvien vaikeuksien ennusmerkkejä ja tukemaan oppilasta riittävästi, jotta hän selviää opinnoistaan mahdollisimman hyvin. Varhaisella puuttumisella pyritään estämään ongelmien kasaantumista ylitsepääsemättömiksi. Varhainen puuttuminen edellyttää opettajilta taitoa tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä tuentarpeita sekä tehdä ratkaisuja siitä, miten tuen tarpeisiin vastataan. Opettajalta edellytetään myös oppimisympäristön ja opetusmenetelmien arviointia suhteessa oppilaiden tarpeisiin. (Ahtiainen & Beirad & Hautamäki & Hilasvuori & Lintuvuori & Thuneberg & Vainikainen & Österlund 2012 s. 53.)

Suomessa oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niissä tukeminen perustuu sekä pedagogiseen että psykologiseen arvioon oppilaan tilanteesta. Opettajien tekemää pedagogista arviointityötä voidaan tarpeen mukaan täydentää koulupsykologin tai muiden asiantuntijoiden arvioilla.

Diagnostinen arviointityö on opettajan tekemää pedagogista arviointityötä, jonka avulla opettaja seuraa opetusryhmänsä oppilaiden oppimista. Se on opettajan tekemää jatkuvaa havainnointia ja arviointia. Sen tavoitteena on löytää tuen tarpeessa olevat oppilaat, saada tietoa heidän oppimisensa vaiheesta ja suunnitella ja toteuttaa tukitoimia. Diagnostisen arvioinnin avulla myös arvioidaan tukitoimien oikeellisuutta ja toimivuutta. Arviointityö on jatkuva prosessi. Opettajan tulee oppilaan erilaisten näyttöjen sekä omien havaintojensa perusteella tunnistaa niitä oppilaita, jotka eivät vielä hallitse opettettua taitoa. (Mononen & Aunio & Väisänen & Korhonen & Tapola 2017 s. 115.)

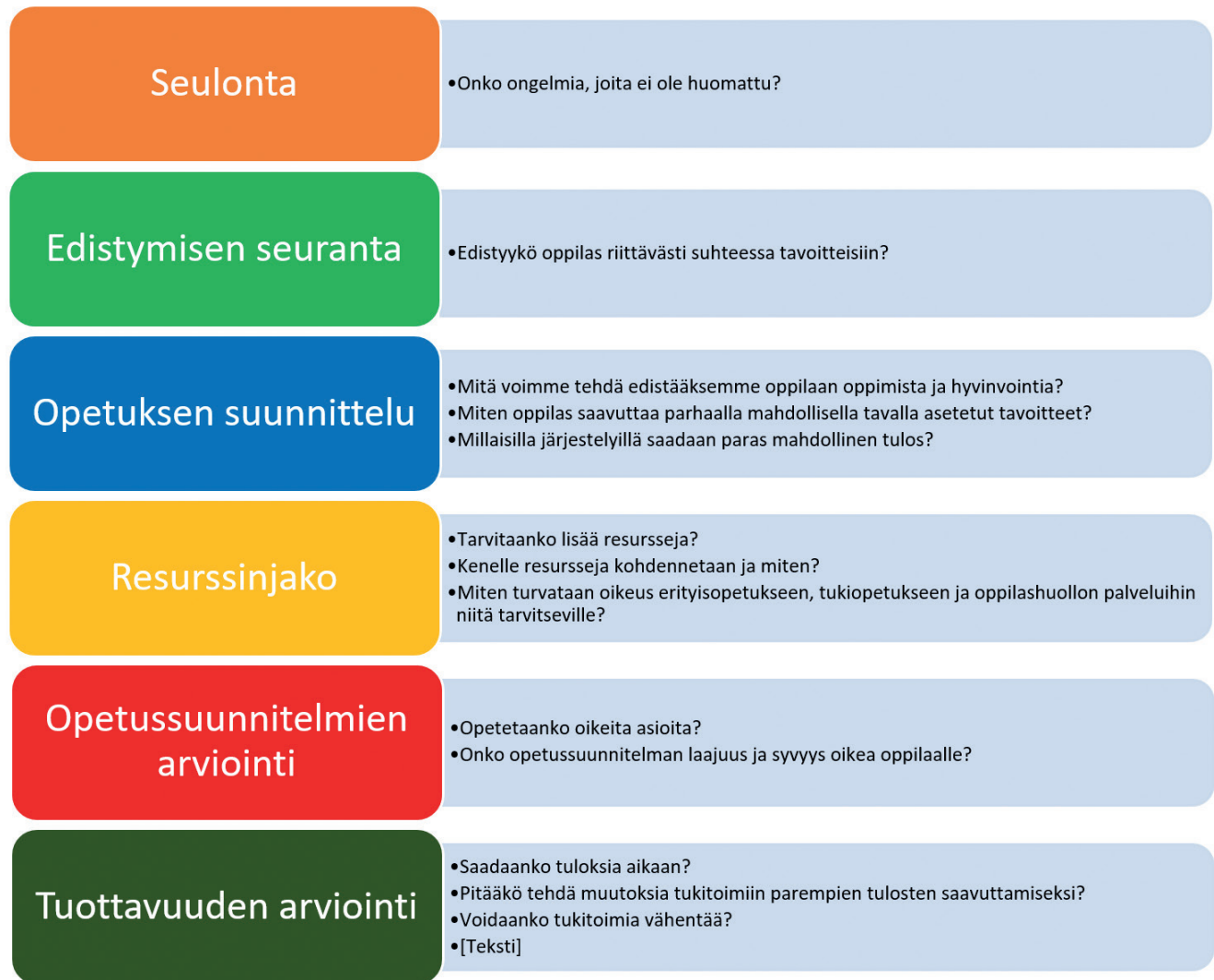
Diagnostinen arviointityö voi olla myös moniammatillista, vaikka se eroaakin psykologien ja neuropsykologien oppimisvaikeuksiin liittyvästä arviointityöstä, jossa kohteena on enemmänkin oppimista selittävät kognitiiviset tekijät. Molempien arviointitapojen tuottamaa tietoa, opettajien ja oppilashuollon henkilöstön yhteistyötä sekä vuoropuhelua oppilaan ja kodin kanssa tarvitaan mahdollisimman hyvän kokonaiskuvan saamiseksi oppilaan tilanteesta. (Ahtiainen & ym. 2012 s. 53–54.)

Arviointi ei kohdistu vain oppilaaseen, vaikka arvioidessa oppilaan oppimista ja sen vaikeuksia arvioidaan niitä usein yksilökeskeisesti. Arvioitsijan tulee pohtia ongelman taustalla olevia tekijöitä laajemmin kuin vain oppilaan ominaisuuksina. Opetussuunnitelma edellyttää, että ensimmäiseksi tarkastellaan oppilaan ympäristöön ja olosuhteisiin liittyviä tekijöitä ja arvioidaan niiden sopivuutta oppilaalle. Huomio tulee kiinnittää opetukseen ja ympäristöön. Diagnostinen arviointi on dynaamista arviointia, jossa arvioidaan myös oppimistilanteen muiden tekijöiden, kuten tehtävän ja ohjauksen, vaikutusta oppilaan toimintaan ja suoriutumiseen. (Halinen & Hotulainen & Kauppinen & Nilivaara & Raami & Vainikainen 2016 s. 313.)

Tämänhetkinen elämäntilanne, historia ja kasvuympäristö vaikuttavat siihen, mitkä ovat olleet lapsen mahdollisuudet oppia ja harjoitella asioita. Tämä korostuu erityisesti maahanmuuttajataustaisilla oppilailla, joiden koulupolku on saattanut olla hyvinkin rikkonainen (Arvonen & Katva & Nurminen 2012

Arvonen s. 26). Koulun olosuhteet vaikuttavat eri tavalla eri yksilöihin. Rakentamalla oppimisympäristöjä tarkoituksenmukaisiksi, voidaan koulun vaikutuksia oppilaan oppimiseen ja kasvuun muuttaa parempaan suuntaan. (Ihme 2009, s. 75.)

Teoksessa "Assesment in Special and Inclusive education" Salvia, Ysseldyke ja Bolt (2013) antavat arvioinnille oppimisvaikeuksien tunnistamisen vaiheessa seuraavat tehtävät:



KUVIO 1. Arvioinnin tehtävät oppimisvaikeuksien tunnistamisessa Salvian & ym. (2013) mukaan

Koska diagnostista arviointia käytetään päätöksenteon välineenä suunniteltaessa oppilaan opiskelua ja koulunkäyntiä, on sen luotettavuuteen kiinnitettävä huomiota. Mahdollisimman hyvä käsitys oppilaan tilanteesta auttaa tuen kohdistamisessa oikeaan asiaan ja oikeiden menetelmien valintaan. Tuen tarpeen arvioinnissa on huomioitava käytettävän menetelmän rajoitukset yksittäisen lapsen kohdalla ja siten pyrittävä käyttämään yksilölle sopivia arviointimenetelmiä, jotka antavat lapselle mahdollisuuden osoittaa osaamisensa. (Lukimat <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arvioinnin-periaatteet>.)

Diagnostinen arviointi on luotettavinta silloin, kun sitä tehdään moniammatillisessa yhteistyössä käyttäen useita, toisiaan täydentäviä menetelmiä. Tällöin mm. arvioitsijan ja arvioitavan suhteeseen, arviointitilanteeseen tai arviointimenetelmän sopivuuteen liittyvät tekijät eivät vaikuta kokonaisuuteen yhtä paljon kuin yksittäisessä arviointitilanteessa. (Ahtiainen & ym. 2012 s. 53-55.)

Suunnitelmallisella ja pitkäjänteisellä arviointityöllä opettaja pystyy seuraamaan oppilaiden edistymistä ja annettujen tukitoimien toteutumista. Tällöin löydetään ne oppilaat, joiden kohdalla vaikeudet näyttäytyvät pitkäkestoisina ja monialaisina. Tällöin on helppoa arvioida sitä, tulisiko oppilas siirtää kolmiportaisen tuen mallissa seuraavalle tuen tasolle. Kun arviointi on monipuolisesti toteutettua ja arviointitietoa kerätään useasta lähteestä, pystytään arvioimaan myös sitä, johtuvatko vaikeudet esim. sopimattomista opetusmenetelmistä, opetusryhmästä tai muista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Tässä yhtenä ratkaisuna voi olla mm. samanaikaisopettajuuden tai yhteisopettajuuden käytänteiden kehittäminen. Oppilaan oppimisvaikeuksien arvioinnissa yhteistyön merkitys toisten oppilasta opettavien opettajien kanssa on tärkeä osa prosessia. Muilta opettajilta on hyödyllistä kysellä, millaisia havaintoja he ovat tehneet kyseisen lapsen oppimisesta.

Norwich, Dudley ja Ylönen (2014) ovat tutkineet formatiivisen arvioinnin merkitystä oppilaan tuen tarpeiden tunnistamisessa tilanteessa, jossa luokassa on toisia opettajia tai oppilashuollon henkilöitä seuraamassa ja analysoimassa opetusta ja seuraamassa erityisesti sellaisten oppilaiden oppimisprosessia, joiden etenemisestä opettaja on huolissaan. Tutkimuksessa opettajat kokivat, että näkivät oppilaan uudessa valossa ja tulivat havainnoitsijoiden palautteen ansioista paremmin tietoisiksi oppilaiden tarpeista. Havainnointi ja palautteenanto oli systemaattista ja kesti useamman tunnin ajan. Tutkimuksesta nousee selkeästi esiin luokkahuoneessa, tavallisessa oppimistilanteessa tapahtuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkitys oppilaan tuen tarpeiden tunnistamisessa. Autenttisessa oppimistilanteessa pystytään arvioimaan oppilaan sitoutumista ja motivaatiota, opetusmenetelmien ja oppimisympäristön sopivuutta oppilaalle, tavoitteiden ja opetussuunnitelman laajuuden oikeellisuutta sekä muiden oppilaan oppimiseen ja koulunkäyntiin vaikuttavien tekijöiden merkitystä. (Norwich & Dudley & Ylönen 2014 s. 203.) Opettajilla on runsaasti kokemuksia siitä, miten oppilas käyttäytyy saadessaan ohjeita, työskennellessään itsenäisesti tai ryhmässä ja siitä, miten oppilas pystyy hyödyntämään opetusta. Yhdistettynä psykologin tietoihin lapsen kognitiivisesta kehityksestä pystytään paremmin arvioimaan, miten oppilasta olisi paras tukea.

Opetussuunnitelmassa korostetaan yhteistyötä oppilaan ja huoltajien kanssa sekä tarpeiden selvittämisen että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien selvittäminen tarkoittaa usein pääasiallisesti lapsen osaamisen arviointia ja kognitiivisten toimintojen tutkimista. Lapsen tilanteen kokonaisarvioon kuuluu kuitenkin myös lapsen kokemusten sekä oppimiseen liittyvien tunteiden ja motivaation tarkastelu. Oppilaan kuunteleminen on avainasemassa. Nämä tekijät vaikuttavat siihen, miten oppimisvaikeudet näkyvät arjessa. Ne vaikuttavat oppimistilanteiden hallintaan ja työskentelyyn sitoutumiseen.

Diagnosoivassa arvioinnissa on tärkeää löytää myös oppilaan vahvuudet. Tukitoimia on vaikea rakentaa pelkkien vaikeuksien päälle. Tuen tarkoituksena on löytää ne keinot, joiden avulla oppilas mahdollisimman hyvin saavuttaa asetetut tavoitteet. Tällöin on tärkeää tietää, minkä asioiden varaan tuki voidaan järjestää. Arvioinnissa huomio kiinnittyy helposti siihen, mitä oppilas ei osaa.

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään, että oppilaan tuen tarpeen ja tuen tason määrittelemiseksi arviointityön tulokset tulee kerätä pedagogiseen arvioon. Opetussuunnitelmassa määritellään, mitkä asiat pedagogisessa arviossa tulee kuvata. Siinä pyritään kuvaamaan mahdollisimman hyvin ja totuudenmukaisesti oppilaan senhetkistä koulunkäynnin ja oppimisen tilaa. Huomiota kiinnitetään oppilaan vahvuuksiin ja kiinnostuksen kohteisiin, oppimisen ja koulunkäynnin haasteisiin, arviointitulok-

siin sekä myös oppimisympäristön opetusmenetelmien toimivuuteen. Sen tulisi antaa riittävän kattava kuva oppilaan tilanteesta moniammatilliselle oppilashuollon ammattihenkilöistä koostuvalle ryhmälle, joka tekee päätöksen tehostettuun tukeen siirtymisestä tai yleisen tuen jatkamisesta. Tällöin maininnat ”ihana tyttö, vaikeuksia matematiikassa” eivät anna riittävästi tietoa päätöksenteon pohjaksi.

Hyviä kysymyksiä pedagogista arviota laadittaessa ovat mm.



KUVIO 2. Kysymyksiä pedagogisen arvion laadinnan tueksi

4. Formatiivinen arviointi oppilaan tukemisessa

”For many years, the word “assessment” was used primarily to describe processes of evaluating the effectiveness of sequences of instructional activities when the sequence was completed. The actions that guided learning processes before the end of the sequence were generally not regarded as kinds of assessments.” (Wiliam, 2011 s. 3 .)

Carol Tomlinson käsittelee arvioinnin ja eriyttämisen suhdetta seuraavalla tavalla: ”... thoughtful implementation on assessment for and as instruction is fine place to begin with differentiation.” (Tomlinson 2013 s. 147.)

Tomlinson pitää arviointia hyvänä lähtökohtana eriyttämiselle. Eriyttäminen voidaan ymmärtää varsin suppeasti opetettavan aineksen karsimiseksi ja omien tehtävien tarjoamiseksi tietyille oppilaille. Laajimmillaan eriyttäminen määritellään kokonaisvaltaiseksi tavaksi lähestyä opetusta jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioiden. (Roiha & Polso 2018 s. 15–16.) Eriyttämisessä on kyse menettelytavoista, joilla huomioidaan oppilaan erilaiset tuen tarpeet. Eriyttämisen tavoitteena on oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukainen eteneminen opetuksessa, oppilaan vahvuuksien huomioiminen sekä itsetunnon

vahvistaminen. (Huhtanen 2011, s. 113.)

Lorna Earlin mukaan eriyttäminen ei tarkoita eri tuntisuunnitelmaa eri oppilaille. Eriyttämistä ei myöskään ole oppilaiden jakaminen tasoryhmiin opettajan eriyttämistyön vähentämiseksi. Eriyttäminen on hänen mukaansa jokaisen oppilaan yksilöllisyyden hyväksymistä. Kun opettajalla on riittävä tieto oppilaattensa lähtökohdista ja siitä, mitä juuri heidän tulee oppia, tapahtuu eriyttämistä koko ajan. (Earl 2003 s. 87.)

Jos ajattelemme eriyttämistä laajassa merkityksessä, se on tukea tarvitsevan oppilaan kannalta niitä kaikkia toimenpiteitä, joiden avulla hän parhaiten pystyy saavuttamaan asetetut oppimistavoitteet. Se ei siis ole vain oppitunneilla tapahtuvaa tehtävien tai oppisisältöjen eriyttämistä vaan kattaa koko sen kokonaisuuden, jonka avulla oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista edistetään ja tuetaan.

Opetussuunnitelman luvussa 4.1 opettajalla on vastuu opetusryhmän jokaisen oppilaan erilaisten lähtökohtien ja tarpeiden huomioonottamisesta opetuksessa. Opetuksen eriyttäminen on kaikkeen opetukseen kuuluva ensisijainen keino ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus. (OPS 2014 s. 26.) Opetussuunnitelman perusteissa eriyttämistä pidetään koulun tukitoimena. Se kohdistuu opetettavan asian laajuuteen, syvyyteen ja etenemisnopeuteen. Arviointi luo perustan opetuksen eriyttämiselle ja auttaa oppilaiden erilaisten tuen tarpeiden tunnistamisessa. Arvioinnilla saatu tieto auttaa opettajia suunnittelemaan opetusta oppilaiden tarpeiden mukaisesti. (OPS 2014 s. 47.)

Kun kyseessä on oppilas, jolla on oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia, toimii eriyttäminen ja tukijärjestelyt reittinä, jonka avulla oppilas parhaalla mahdollisella tavalla saavuttaa asetetut tavoitteet. Kun oppilas opiskelee yleisen opetussuunnitelman mukaisesti, ovat oppimiselle ja työskentelylle asetetut tavoitteet samat kuin muilla oppilailla. Eriyttäminen toimii silloin oppilaskohtaisena joustona, joka tekee tavoitteiden saavuttamisen reitistä yksilöllisen ja oppilaan ainutlaatuisuuden huomioon ottavan, kuten perusopetuksen arvoperustassa ohjataan. (OPS 2014 s. 15.)

Eriyttäminen siis alkaa siitä, kun diagnosoivan arvioinnin vaiheessa hankitaan kattavasti tietoa oppilaan haasteista, vahvuuksista ja lähtötilanteesta ja näitä tietoja käytetään avuksi siinä, kun suunnitellaan oppilaan reittiä kohti tavoitetta. Ilman riittävää tietoa oppilaan lähtötilanteesta ei eriyttämisessä ja oppilaan tukemisessa voida vastata oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Tätä reittiä suunniteltaessa tulee tehdä useita erilaisia ratkaisuja (Tomlinson 2014, Huhtanen 2011 s. 138):

- 1) Mitä oppilas jo osaa tai ei osaa? Mistä lähdetään liikkeelle? Ei ole hyödyllistä opettaa jotain, mikä jo hallitaan, mutta toisaalta uuden asian omaksuminen ilman pohjatietoja on myös vaikeaa.
- 2) Mitkä ovat opintojakson tavoitteet? Mitkä ovat tämän oppilaan omat oppimistavoitteet, jos ne eroavat ryhmän tavoitteista? Huomioitavaa on, että niin kauan kuin oppiaineen oppimäärä ei ole yksilöllistetty, tulevat oppilaan tavoitteet opetussuunnitelmasta. Oppilaalle voidaan määritellä opiskelun erityiset painoalueet jossakin oppiaineessa, jolloin hän voi keskittyä opiskelussa tämän oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään. Mitä oppilaan tulee tietää, ymmärtää ja osata tehdä? Molemmilla osapuolilla, niin oppilaalla kuin opettajalla, tulee olla selkeä ymmärrys siitä, mitkä ovat jakson olennaiset oppimistavoitteet.
- 3) Millaisen materiaalin avulla oppilas voi tiedon tai taidon parhaiten saavuttaa? Miten esim. luki-vaikeus tai kielitaidon haasteet vaikuttavat materiaalin valintaan?
- 4) Millaisin menetelmin oppilas voi parhaiten saavuttaa asetetut oppimistavoitteet? Mihin asiaan tukea tarvitaan? Tuen tulee kohdistua oikeaan asiaan ja tulla oikeaa aikaan ollakseen tehokasta.
- 5) Kuka tuen antaa? Milloin ja missä? Tukea on annettava. Jos esim. erityisopetusresurssia ei ole saatavilla tai se ei ole oikea tuen muoto kyseiselle oppilaalle, on tukea järjestettävä muilla peda-

gogisilla ratkaisulla.

- 6) Millaisessa ympäristössä oppilas oppii parhaiten? Missä tuki tulisi järjestää, jotta se hyödyttäisi parhaiten oppilasta? Esimerkiksi toiminnanohjauksen haasteiden tukeminen saattaa olla hyödyllisintä omassa opetusryhmässä ohjaajan tai erityisopettajan tuella. Toisaalta luku- ja kirjoitustaidon opettaminen voi onnistua parhaiten rauhallisessa pienryhmässä. Onko oppilaan fyysisessä ympäristössä tai opetusryhmässä sellaisia häiriötekijöitä, joihin tulee puuttua?
- 7) Miten oppilas voi osoittaa oppimisensa? Arvioinnin tulee kohdistua kyseiselle oppilaalle asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamiseen, ja arviointitapojen ja -kriteerien tulee olla kaikkien osapuolten tiedossa. Kun opintojaksoa ja oppilaan tukemista siinä suunnitellaan, tulee samalla suunnitella myös arvioinnin menetelmät, ajankohdat ja arviointitavat.
- 8) Miten tuen riittävyttä arvioidaan? Miten opintojakson aikana reagoidaan muuttuvaan tuentarpeeseen?
- 9) Millainen psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö ja oppimistilanteen ilmapiiri tukee oppimista parhaiten? Miten oppilaan motivaatiota tuetaan?

Tuen järjestämisen suunnittelussa on myös yhteisöllinen näkökulma. Kun pohditaan oppilaan tuen järjestämistä, on samalla tarkastelun kohteena koko koulun toimivuus ja tapa, jolla opetusta annetaan. Tuen antamisen suunnittelu auttaa kohdentamaan oikeanlaisia resursseja juuri niitä tarvitseville. Tehostettu ja erityinen tuki eivät ole synonyymeja lisääntyvälle osa-aikaisen erityisopetuksen määrälle, vaan tukijärjestelyjen suunnittelussa tulee huomioida kyseisen oppilaan yksilölliset tarpeet. Tukea ovat kaikki ne toimenpiteet omassa opetusryhmässä, pienryhmässä, tukiopetuksessa tai vaikkapa oppimista tukevassa kerhossa, joiden tavoitteena on edistää oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä.

Tämä suunnitelma kirjataan tehostetun tuen vaiheessa oppimissuunnitelmaan ja erityisen tuen vaiheessa HOJKSiin. Oppimissuunnitelma ja HOJKS ovat ennen kaikkea opettajan, oppilaan ja huoltajan työvälineitä. Oppimissuunnitelmaa ja HOJKSia laadittaessa onkin tärkeää kuulla oppilasta ja huoltajaa. Jotta oppilas ja koti voisivat sitoutua johonkin tavoitteeseen, olisi tärkeää, että he itse voisivat hyväksyä tavoitteen itselleen mielekkääksi päämääräksi. (Halinen & ym. 2016 s. 304.)

5. Asiakirjojen merkitys

Asiakirjojen ja selvitysten tekeminen lisää opettajan työtä. Ne voidaan kuitenkin nähdä myös opettajan työtä helpottavina työkaluina. Huolellisesti laaditut asiakirjat antavat opettajille tietoa oppilaasta ja auttavat heitä opetuksen suunnittelussa. Asiakirjojen laadinta esim. yhteistyössä huoltajien, oppilaan tai kollegojen kanssa tekee tukemisesta suunnitelmallista ja antaa myös varmuutta ja mielenrauhaa eri osapuolille. Tuen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi lisäävät opettajien yhteistyötä oppilaiden kanssa toimivien asiantuntijoiden kanssa. Pedagoginen arvio ei ole vain yhden henkilön subjektiivinen arvio siitä, miten oppilasta tulisi tukea, vaan monesta eri lähteestä kerätty ja moniammatillisesti käsitelty perusteltu arvio siitä, miten oppilaan tuki tulisi järjestää. Vehviläinen (2013) ja Väyrynen (2014) totesivat tutkimuksiensa tuloksissa, että viralliset päätökset ja asioiden kirjaaminen lisäävät tuen tarjoamisen laatua ja todentavat lapsen oikeuden saada tukea. (Vehviläinen, H. 2013 s. 45-46 & Väyrynen, E. 2014. s.53.)

Opetussuunnitelma edellyttää, että tarpeelliset asiakirjat laaditaan viipymättä ja että niiden ajantasaisuudesta huolehditaan. Opetuksen järjestäjän on annettava opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tiedot oppilaan kanssa työskenteleville, jotta oppilaan perusopetuslain 30 §:n mukainen oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen toteutuisi. Opetuksen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät asiat kirjataan opetussuunnitelman perusteiden edellyttämällä tavalla eri asiakirjoihin, jotka ovat salassa pidettäviä ja joihin sisältyviä tietoja voivat saada vain kyseistä oppilasta opettavat opettajat ja muut tietoja työtehtävissään tarvitsevat henkilöt. (https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_

oppilashuolto/tuen_kirjaaminen)

Jotta tieto oppilaan tukemisesta välittyy oikeille henkilöille salassapitomääräyksiä noudattaen, on merkityksellistä, että tieto siirtyy sitä varten opetussuunnitelmassa määritettyjä asiakirjoja käyttäen. Pedagogiset asiakirjat kertovat myös, miten oppilasta on tuettu eri vaiheissa. Tämä on tärkeää esim. nivelvaiheissa sekä oppilaan vaihtaessa opetusryhmää. Opettajilla on itsellään paljon tietoa oppilaan tilanteesta ja tukemisesta. Jos tämä tieto on vain opettajalla, ei se siirry oppilaan mukana seuraavalle toimijalle. Asiakirjoja tulee päivittää tarpeen mukaan, jotta arvioi oppilaan tilanteesta pysyy ajantasaisena. Jos asiakirjoja ei tarkisteta aina oppilaan tilanteen muuttuessa, ei interventioden vaikuttavuutta ja sopivuutta voida arvioida riittävästi eikä uusia interventioita suunnitella. Koska asiakirjoilla on merkittävä rooli tiedonsiirrossa, lukijan tulee voida luottaa siihen, että ne antavat oikean kuvan oppilaan tilanteesta.

Vehviläisen (2014) tutkimuksessa nostetaan esiin huoli siitä, että pedagogiset asiakirjat eivät toimi suomalaisessa käytännössä suunnitelmalla oppilaan tukemisesta vaan ovat lähinnä kooste oppilaan pulmista. Suomen kolmiportaisen tuen esikuvana olleessa Yhdysvaltojen RTI-mallissa painotetaan enemmän oppilaan tukemiseksi tehtävien interventioden kuvausta sekä niiden jatkuvaa ja suunnitelmallista arviointia. RTI-mallissa keskeistä on myös oletus, että interventiot tehoavat ja että oppilas hyötyy annetusta tuesta. Tukijaksojen pituudet on ennalta määritelty ja jakson päätteeksi tuen vaikuttavuutta arvioidaan. Esimerkiksi opetushallituksen julkaisemissa oppimisen tuen mallilomakkeissa interventiot ja niiden arviointi ovat vähemmällä huomiolla. Kunnilla on mahdollisuus muokata lomakkeita hyvinkin paljon, jolloin alueelliset erot voivat olla suuria. (Vehviläinen 2014, s. 55-56.) Asiakirjoissa tulisi käyttää koulun arjen käsitteitä ja kuvata käytännöt hyvin konkreettisesti ja riittävän yksityiskohtaisesti. On tärkeää, että sisältö tukee ja auttaa oppilaan kanssa työskennellessä. Olennaista on, ettei oppimissuunnitelmasta tehdä ympäröivää ja abstraktia vaan että siinä kuvataan tavoitteet konkreettisina taitoina, tietoina ja käyttäytymismuutoksina. Pinnallisen keinolistan sijaan siinä tulee näkyä selkeästi tarve, tapa jolla siihen vastataan, vaadittavat materiaalit sekä se, miten toteutumista (vastetta) seurataan, kirjaataan ja arvioidaan. (Ahtiainen 2012 s. 55-56.)

6. Oppimisprosessin ohjaaminen arvioinnin avulla

Arvioinnin merkitys oppimisen tukemisen näkökulmasta liittyy siis kahteen asiaan: arviointitiedon avulla tehdään tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä koskevia päätöksiä eli toisin sanoen suunnitellaan opetuksen eriyttämistä siten, että se parhaiten tukee yksittäisen oppilaan tavoitteiden saavuttamista. Toisaalta arviointipalautteen avulla ohjataan oppilaan opiskelua ja opiskelutaitojen kehittymistä. Ohjauksen tavoitteena on, että tukea tarvitsevan oppilaan itseluottamus, itsearviointi- ja oppimaanoppimisen taidot sekä kyky suunnitella tulevaisuuttaan vahvistuvat. Opetussuunnitelman perusteet asettavat velvoitteen ohjaukseen kaikille opettajille kaikkiin opetustilanteisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen.

Oppimista edistävä arviointi on kaikkea sitä arviointia, jonka ensisijaisena tarkoituksena on edistää oppilaan oppimista. Oppimista tukeva arviointi tekee oppilaan edistymistä näkyväksi koko oppimisprosessin ajan. Palaute ohjaa kehittämään taitoa ja asettamaan uusia oppimistavoitteita.

Formatiiviset ohjaavat käytänteet (formative instructional practices) voidaan määritellä ”niiksi muodollisiksi ja epämuodollisiksi tavoiksi, joilla opettaja ja oppilas keräävät ja hyödyntävät tietoa oppilaan oppimisesta.” (Pearson & Battelle for Kids 2012, s. 5). Se ei siis ole vain formatiivista, oppimista edistävää arviointia vaan myös kaikki toimenpiteet, joita opettaja tekee sen tiedon valossa, jota hän on oppilaan oppimisesta kerännyt (Graham-Day & Fishley & Konrad & Peters & Ressa 2014.) Suomalaisessa opetussuunnitelmassa nämä liittyvät opintojen aikaisen arvioinnin käsitteeseen, jolla tarkoitetaan en-

nen päättöarviointia toteutettavan arvioinnin ja palautteenantamisen kokonaisuutta. Opetussuunnitelmassa myös viitataan oppilaalle annettavaan ohjaavaan palautteeseen. ”Pääosa opintojen aikaisesta arvioinnista on luonteeltaan formatiivista. Tällöin arviointi ja siihen perustuva palautteenantaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä.” (OPS 2014 6.1, s. 50.) ”Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta koulunkäynnissä ja eri oppiaineiden opiskelussa. Ohjaus liittyy kaikkiin opetustilanteisiin, oppiaineisiin ja oppilaalle annettavaan arviointipalautteeseen.” (OPS 2014 s. 62.)

Formatiivinen arviointi voidaan määritellä kaikkeksi sellaiseksi arvioinniksi ja palautteeksi, joka antaa tietoa oppilaan opintojen seuraavaa askelta varten opintojakson kuluessa. Jos opintojen aikaisesta formatiivisesta arvioinnista ei seuraa oppimista edistäviä toimenpiteitä, se ei ole formatiivista arviointia. Esim. viikoittain pidettävät pikkutestit, joilla tarkistetaan oppilaiden oppiminen, eivät ole formatiivista arviointia, jos niistä saadun palautteen perusteella ei auteta oppilasta näkemään onnistumistaan tai vielä kehittyvää taitoaan tai tehdä sellaisia ratkaisuja opetuksen suhteen, jotka tukevat oppimista. (Black 2003 s. 9.)

Opintojenaikaisen formatiivisen arvioinnin avulla saadaan selville, missä kohdassa oppimisprosessiaan oppija on suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Arvioinnin avulla voidaan päättää, onko oppija valmis siirtymään eteenpäin vai palataanko taaksepäin. Formatiivinen arviointi antaa myös opettajalle mahdollisuuden arvioida opetusmenetelmien, materiaalien tai oppimisympäristön sopivuutta oppijalle.

Arvioinnin avulla oppilas ja opettaja voivat asettaa myös uusia tavoitteita. Arvioinnin kohdistaminen oppimisprosessin analysointiin, tehtävätietoisuuteen ja tarvittaviin ajattelun taitoihin sekä käytössä oleviin oppimisstrategioihin kehittää oppijan ymmärrystä paitsi opittavasta asiasta myös omista oppimaan oppimisen taidoistaan. Oppilaan olisi tärkeää huomata, että arviointi on pääasiassa häntä itseään ja hänen oppimistaan varten. Toisaalta arviointi antaa tietoa myös opettajalle siitä, miten hän on onnistunut oppimisen tukijana. (Halinen & ym. 2016 s. 274-275.)

Opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ohjaavat oppimista ja arviointia. Tavoitellun osaamisen saavuttaminen on prosessi, joka edellyttää opettajalta ohjaavaa arviointipalautetta oppimisprosessin aikana. Palautteen antaminen puolestaan edellyttää sitä, että opettaja havainnoi oppilaan toimintaa oppimisprosessin aikana.

Ohjaus kohdistuu myös oppilaan työskentelytaitoihin. Työskentelyn arviointi on osa oppiaineessa tehtävää arviointia ja se perustuu sekä oppiaineiden että monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteisiin. Opettajan tulee tehdä oppilaalle näkyväksi, millaisia taitoja oppimiselle ja työskentelylle asetetaan. Opettajan tulee oppimisprosessin aikana ohjata oppilaiden työskentelyä, ottaa huomioon oppilaiden ikäkausi ja antaa jatkuvaa, monipuolista palautetta työskenneltäessä. (Hilmola & Venäläinen 2017 s. 110–112.)

Rakentava palaute tukee oppilaan toiminnanohjaus- ja itsearviointikykyä sekä niiden kehitystä. Opettaja käsittelee oppilaan toimintaa suhteessa tavoitteisiin sekä yhdessä oppilaan kanssa tarkistaa tavoitteita ja niiden saavuttamiseksi suunniteltuja menetelmiä. Kun palaute kohdistuu niihin asioihin, joihin oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa, ja palautteen antaja huomio jo tapahtuneen edistymisen ja oppilaan vahvuudet, toimii palaute myös itsetunnon kehittäjänä. Palautetta tulisi antaa siihenastisista onnistumisista ja palautteen avulla ohjata löytämään uusia tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseksi. (Halinen & ym. 2016 s. 304-305.)

Arviointi ja etenkin arvosanat eivät sellaisenaan toimi motivaation lähteenä tukea tarvitsevilla oppilailla. Arvosanat aiheuttavat heikoilla oppilailla toivottomuutta optimismin sijaan. Oppilailla, jotka

odottavat epäonnistuvansa ja välttelevät haasteiden kohtaamista joko aktiivisesti tai passiivisesti, on todennäköisesti myös negatiivinen asenne opiskelua kohtaan. He menestyvät heikosti ja alisuoriutuvat kykyihinsä nähden. Haasteiden välttämällä pyritään ylläpitämään myönteistä minäkuvaa. Negatiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttö voi johtaa pitkään jatkuessaan kouluun sopeutumisen ongelmien lisäksi moniin muihinkin pulmiin, kuten ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen ja epäonnistumiseen sosiaalisessa sopeutumisessa. Blackin ja Wiliamin (1998) tutkimus osoittaa, että heikosti suoriutuvat oppilaat sekä oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, hyötyvät formatiivisesta arvioinnista vielä muita oppilaita enemmän. He pystyvät säännöllisen ohjaavan palautteen avulla tiedostamaan omaa oppimistaan ja edistymistään, mikä auttaa heitä kiinnittymään kouluun. Kun annettu palaute kohdistuu selkeästi tiettyihin työn tai oppimisprosessin ongelmakohtiin ja sisältää ohjausta siitä, miten oppilas voi parantaa työtään tai suoritustaan, on oppilaan helpompi ottaa palaute vastaan ja parantaa suoritustaan. Vertaamista toisiin oppilaisiin on hyvä välttää, jotta oppilas pystyy näkemään oman edistymisensä ja sitä kautta rakentamaan minäpystyvyyden tunnettaan. (Black & Wiliam 1998 s. 3, 6.)

Opetussuunnitelma edellyttää arvioinnilta oppilaan itsearviointitaitojen kehittymisen tukemista. Itsearviointitaitojen kehittymisen myötä oppilas oppii tiedostamaan omaa edistymistään ja oppimiselle asetettuja tavoitteita sekä asettamaan itse opiskelulle tavoitteita ja säätelemään oppimisprosessiaan. Itsetuntemuksen ja itsearviointitaitojen harjoittaminen on keskeisessä roolissa tukea tarvitsevan oppilaan arvioinnissa. Oppilaita ohjataan niin yksilöinä kuin ryhmänä asettamaan tavoitteita ja välitavoitteita, havainnoimaan oppimistaan ja sen edistymistä sekä niihin vaikuttavia tekijöitä. Tukea tarvitsevan oppilaan itsearviointitaidot saattavat olla heikommat kuin ikätovereilla. Itsearviointitaitojen kehittäminen auttaa oppilasta havaitsemaan edistymistään tai edistymättömyyttään sekä pohtimaan syitä tähän. Hän oppii pohtimaan, millaiset toimintatavat ja oppimisstrategiat ovat edistäneet oppimista ja motivoineet häntä.

Oheinen kuvio kuvaa jatkumoa, jossa arviointi, opettaminen, ohjaaminen ja tukeminen muodostavat oppilaan oppimista ja kasvua edistävän kokonaisuuden.



KUVIO 3. Arviointi, opettaminen, ohjaaminen ja tukeminen jatkumona

7. Summatiivinen arviointi

Opintojen aikainen arviointi sisältää myös oppimisprosessin jälkeen tehtävää, oppilaiden osaamisen summatiivista arviointia, jonka tulokset välitetään oppilaille todistuksissa tai arviointitiedotteissa. Myös summatiivisella arvioinnilla on oppimista tukeva funktio. Se kertoo, miten hyvin oppilas on saavuttanut tavoitteet eli millaista on oppilaan senhetkinen suoriutuminen verrattuna tavoitteisiin. Summatiivisen arvioinnin haasteena on se, että opintojakson lopussa toteutettuna se antaa usein hyvin kapean kuvan siitä kaikesta, mitä oppilas on opintojakson aikana tehnyt. (Graham-Day & ym. 2014 s. 70.) Perinteinen summatiivinen arviointi on haastavaa oppimisen tukemisen näkökulmasta, sillä se ei anna oppilaalle suorituksen aikana vaiheittaista tukea kuten autenttiset menetelmät tai vaikkapa portfolioarviointi. (Atjonen 2007, s. 78.) Kuitenkin summatiivisella arvioinnilla on suuri merkitys arvosanojen muodostumisessa. Koska summatiivisen arvioinnin avulla tehdään oppilaan etenemistä ja opetusjärjestelyjä koskevia päätöksiä, tulee sen antaa mahdollisimman oikea kuva oppilaan osaamisesta. Summatiivinen arviointi on usein määrällistä, toisin kuin laadullinen ja kuvaileva formatiivinen arviointi. Perinteiset arviointimenetelmät, yleensä kirjalliset kokeet ja niistä saatu arvosanan muodossa tullut palaute, voivat olla tukea tarvitsevalle oppilaalle epämotivoivia ja heidän saattaa olla vaikeaa löytää niistä oppimista edistävää palautetta. (Black & Wiliam 1998 s.6.)

Summatiivinen arviointi saattaa olla haastavaa, kun oppilaalla on erityistarpeita oppimisessaan ja koulunkäynnissään. Opetussuunnitelman perusteissa on kiinnitetty huomiota siihen, miten arviointi tulisi toteuttaa, jotta se olisi mahdollisimman oikeudenmukaista kaikissa tapauksissa.

Opetussuunnitelma edellyttää huolehtimaan, ettei edistymisen ja osaamisen osoittamiselle ole esteitä. On huolehdittava tehtävänannon ymmärtämisestä sekä tarjottava riittävästi aikaa tehtävän suoritamiseen ja mahdollisuus hyödyntää tieto- ja viestintäteknologiaa tai antaa suullisia näyttöjä. Myös mahdollisista tarvittavista apuvälineistä ja avustajapalveluista on huolehdittava. Opetussuunnitelma edellyttää lievienkin oppimisvaikeuksien huomioon ottamista arviointitilanteita suunniteltaessa. (OPS 2014 s. 48.) Arviointia suunniteltaessa opettajalla tulee olla riittävästi tietoa opiskelijan erityistarpeista, jolloin huomio kiinnittyy jälleen siihen, kuinka tärkeää diagnostisen vaiheen arviointityö ja pedagogisten asiakirjojen huolellinen laadinta on. Arvioinnin toteuttamisen suunnittelu tulee aloittaa jo opintojaksoa suunniteltaessa ja tällöin opettaja saattaa joutua nojautumaan oppilaan paremmin tuntevien opettajien arvioon oppilaan tilanteesta.

Koulussa eteen tulevia arviointitilanteisiin vaikuttavia tekijöitä ovat mm. opetuskielen puutteelliseen hallintaan liittyvät haasteet. Myös lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat yleisiä. Aistivammojen tai fyysisten vammojen aiheuttamat rajoitukset tai tarkkaavuuden ja toiminnan ohjauksen vaikeudet vaikuttavat myös suoriutumiseen, ja ne pitää ottaa huomioon arviointitilanteita suunniteltaessa. Eräs ryhmä on koejännittäjät. Toisilla oppilailla koetilanteet aiheuttavat tavanomaisesta jännityksestä poikkeavaa ahdistusta, joka vaikuttaa merkittävästi suoritukseen. (Cizek G. & Burg S. 2006 s.11.)

Oppilailla on erilaisia tuen tarpeita, jotka vaikuttavat arviointiin ja sen toteuttamiseen eri tavoin. Esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tai käyttäytymisen haasteet näyttäytyvät arviointitilanteissa eri tavalla kuin esimerkiksi aistivammat. Näiden kaikkien huomioiminen on yhtä tärkeää. Kun oppilaalla on haasteita oppimisensa osoittamisessa, on tärkeää, että molemmat osapuolet tietävät, minkä tavoitteen saavuttamista ollaan arvioimassa ja mitä vaatimuksia sen osoittamiseen on. Koepaperin ulkonäkö, työn palauttaminen myöhässä, oppilaan asenne tai se, ettei jakson aikana ole tehty yhtään kotitehtävää, eivät saa vaikuttaa arviointiin, jos niitä ei ole selkeästi asetettu tavoitteiksi tai arviointikriteereiksi. Myöskään suullinen koe, kokeeseen annettu lisäaika tai vaikkapa useana päivänä tehty koe yms. eivät ole arviointiin vaikuttavia tekijöitä.

Arviointimenetelmien valinta vaikuttaa siihen, millaista tietoa saamme oppilaan osaamisesta. Samat arviointitavat eivät sovi kaikille oppilaille. Kun oppilaalla on koulunkäynnissä haasteita, voivat arviointituotokset heijastaa enemmän hänen oppimisensa haasteita kuin hänen tietämystensä aineesta.

Arvioinnin monipuolisuus edistää arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja luotettavuutta. Arvioinnin monipuolisuus tarkoittaa erilaisten arviointitapojen käyttämistä rinnakkain sekä sitä, että oppilailla on monenlaisia mahdollisuuksia tarkastella oppimistaan sekä näyttää edistymistään ja osaamistaan. (Halinen et. al. 2016 s. 281.) Monipuolinen arviointi antaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan monta eri kertaa ja monella eri tavalla yksilöllisesti, pareittain ja ryhmässä. Tällöin yksittäiseen arviointitapaan tai hetkeen liittyvien haasteiden merkitys kokonaisuudessa pienenee ja arvioinnin validiteetti paranee. Oleellista on se, että kaikki oppiaineissa määritellyt tavoitteet ja opetussuunnitelmassa määritellyt kriteerit tulevat huomioiduiksi. (Ouakrim-Sovio & Rantala 2017 s. 51.) Se, että oppilaalla on haasteita esim. kirjallisten kokeiden suorittamisessa, ei tarkoita sitä, että hänen kaikki arviointinsa tulisi järjestää toisin. Koetilanne on myös oppimistilanne ja erilaisia arviointitilanteita on kaikkien hyvä harjoitella. Opettajan tulee vain huolehtia, että arviointi perustuu monipuoliseen näyttöön eikä ole riippuvainen vain yhdestä yksittäisestä koetilanteesta.

Opetussuunnitelmassa edellytetään, että palautetta annettaessa kiinnitetään huomiota oppilaiden onnistumisiin ja oppimisen edistymiseen suhteessa aiempaan osaamiseen (OPS s. 48). Oppilaalla, jolla on paljon haasteita oppimisessa saattaa olla tilanne, että hän saa jatkuvasti huonon arvosanan, vaikka kokee ponnistelevansa oppiakseen. Hän ei saavuta asetettuja tavoitteita, mutta on kuitenkin oppinut ja edistynyt jakson aikana. Lukuvuoden päätteeksi tehtävä arviointi ei voi perustua oppilaan edistymiseen suhteessa tavoitteisiin. Todistuksesta, oli se sanallinen tai numeerinen, tulee käydä ilmi, miten oppilas on saavuttanut lukuvuoden tavoitteet. Arvioinnin yhdenvertaisuuden varmistajana toimivat oppiaineiden tavoitteet ja arviointikriteerit. (Vitikka & Kauppinen 2017 s. 16.) Niin kauan kuin tukea tarvitsevan oppilaan oppiaineiden oppimääriä ei ole yksilöllistetty, kuvataan myös hänen osaamistaan suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin. Sanallista arviointia käyttämällä voidaan kuvata oppilaan edistymistä ja vahvuuksia sekä hänen kiinnostuksen kohteitaan. Sanallisella arvioinnilla voidaan myös antaa numeroarvosanaa yksityiskohtaisempaa palautetta osaamisesta ja oppimisen edistymisestä oppiaineen eri osa-alueilla (OPS 2014).

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa arviointi pohjaa kriteereihin, esiintyy kouluissa edelleen normiperustaista arviointia. Tällöin opettaja saattaa verrata oppilaan suoritusta muiden oppilaiden suoritukseen. Arviointia saatetaan muokata siten, että saadaan eroa oppilaiden välille tai sopivan arvostajakauman. Tukea tarvitsevan oppilaan kohdalla riskinä on se, että opiskellessaan edistyneen ryhmän mukana suhteessa muuhun ryhmään heikommin menestynyt oppilas saa huonomman arvosanan kuin ansaitsisi. Siksi on tärkeää, että arviointi perustuu aina opetussuunnitelmasta johdettuihin tavoitteisiin ja kriteereihin. Ainekohtaiset oppimistavoitteet voivat täyttyä, vaikka lapsen taidot olisivat ikäryhmää heikompia. Opettajan työn tavoitteena tulisi olla se, että yhä useampi ja useampi oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet. Jos oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet hyvin, hän saa hyvän arvosanan.

Työskentelyn arviointi perustuu opetussuunnitelman tavoitteisiin eikä esimerkiksi oppilaan persoonaan liittyvään työskentelytyyliin. Oppilasta ohjataan työskentelemään parhaalla mahdollisella tavalla opetussuunnitelman tavoitteita kohti. Työskentelyn arvioinnin tulee olla osa oppiaineen arvosanaa, mutta työskentely ei ole vain tuntiaktiivisuutta. Työskentelyyn liittyvien tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu, jos oppilaalla on esim. neuropsykologisia haasteita, jotka vaikuttavat hänen sosiaalisiin taitoihinsa, toiminnanohjaukseen tai tarkkaavuuteen. Tällöin tulee huomio kiinnittää oppilaan vahvuuksiin ja huomioida erityisen tarkasti se, että oppilas saa tarvittavan tuen ja ohjauksen näiden taitojen harjoitteluun ja että näissä asioissa olevat, usein hyvin pysyvät haasteet eivät vaikuta oppilaan arviointiin kohtuuttomasti. Työskentelyn arvioiminen osana oppiaineita antaa mahdollisuuden huomioida

erilaiset oppijat. Se korostaa kuitenkin koulunkäynnin ja yhteisen toiminnan merkitystä, eikä oppiaineesta voi käytännössä saada hyvää arvosanaa osallistumatta tavoitteiden mukaiseen työskentelyyn ja työskentelytaitojen opiskeluun. Koska oppiaineen arvosana muodostuu osaamisesta ja työskentelystä, voi kunkin oppilaan vahvuudet huomioida tasapainottamalla näitä osa-alueita arvioinnissa. Oppilaan ei tarvitse suoriutua yhtä hyvin kaikista asetetuista tavoitteista, vaan summatiivinen arvio voi perustua oppilaan osoittamaan keskimääräiseen osaamiseen. (OPS 2014 s. 54.)

Käyttäytymisen arviointi on irrallinen muusta arvioinnista. Käyttäytymisen arvioinnin tulee perustua käyttäytymiselle asetettuihin tavoitteisiin. Käyttäytymisen arviointi on ennen kaikkea yhdessä sovittujen toimintatapojen ja sääntöjen noudattamista. Oppilaan käyttäytymistä ei saa ottaa huomioon oppiaineen arvioinnissa eikä oppilaan käytöksen tai tarkkaavuuden ongelmista johtuvan toiminnan, oppilaan temperamentin tai persoonan tulisi vaikuttaa sisältötavoitteiden arviointiin. Oppilaan ”asenne” ei myöskään saa vaikuttaa oppilaineen arviointiin. Asenteen voi ajatella näkyvän siinä, miten oppilas työskentelee kyseisessä oppiaineessa. Oppilaan henkilökohtainen mielipide oppiaineesta ei kuitenkaan voi vaikuttaa arviointiin. Oppiainetta opiskellaan tavoitteiden mukaisesti ja niiden saavuttamista arvioidaan. Arvioidaan siis osaamista ja tekemistä, ei persoonaa. Arviointia ei saisi koskaan käyttää rangaistuksena. Oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen tulee puuttua muilla keinoilla.

Arvioinnin tulee aina kohdistua sellaisiin arvioinnin kohteisiin, joita on opetettu ja joiden oppimiseen oppilaalla on ollut mahdollisuus. (Hilmola & Venäläinen 2017 s. 110-112.) Jos oppilaalle on asetettu opintojakson alussa omia tavoitteita oppimiseensa, tulee myös arvioinnin kohdistua näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Tehostetun ja erityisen tuen vaiheessa voidaan oppilaalle määritellä aiemmin mainitut opetuksen erityiset painoalueet. Tällöin oppilaalle suunnitellaan yksilöllisesti omat opiskelun painopistealueet oppiaineeseen ja tavoitteita rajataan kuitenkin vielä opetussuunnitelman puitteissa siten, että oppilas opiskelee opintojen etenemisen kannalta kaikkein oleelliset asiat. Keskittymällä olennaiseen oppilaalle jää voimavaroja vahvistaa oppimaan oppimisen taitojaan. Nämä tavoitteet kirjataan oppimissuunnitelmaan tai HOJKSiin. Tällöin myös arvioinnin tulee kohdistua näihin tavoitteisiin. Oppilaalla tulee olla myös aina mahdollisuus tavoitella korkeampaa arvosanaa. Oppikirjojen liitteenä on usein ns. helpotettuja kokeita, joiden suorittamisella tavoitellaan alempaa arvosanaa kuin ns. tavallisen kokeen suorittamisella. Näiden käytössä tulee muistaa, että kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus osoittaa saavuttaneensa asetetut tavoitteet hyvin. Oppilaalla tulee siis olla mahdollisuus myös osoittaa osaamisensa, joka ylittää kyseisessä kokeessa asetetut tavoitteet. Tavoitteet tulee asettaa opetussuunnitelman mukaisesti, ei oppikirjan mukaisesti.

Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa. (OPS 2014 s. 69.)

Jos oppilaan oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty, ovat hänen arviointinsa perusteena ne tavoitteet, jotka on kirjattu hänen HOJKSiinsa. Häntä ei yksilöllistetyssä oppiaineessa arvioida opetussuunnitelman tavoitteiden ja kriteerien mukaisesti. Jos oppilas saavuttaa hyväksytysti opetussuunnitelman tavoitteet, ei oppiaineen yksilöllistämiseksi ole perusteita. Siksi on tärkeää, että yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet on huolellisesti mietitty. Niiden tulee olla riittävän vaativat, mutta kuitenkin mahdolliset.

8. Yhteenveto

Tukea tarvitsevan oppilaan arviointi on peruseriaaiteiltaan yhtenevää kaiken muunkin oppilasarviointin kanssa. Sillä on oppilaan tukemisen prosessissa erilaisia tehtäviä, joiden tunnistaminen on tärkeä osa opettajan arviointiosaamista. Arvioinnin avulla tunnistetaan oppilaan oppimisvaikeuksia ja arvioidaan oppimisvalmiuksia. Sen avulla tehdään opetuksen eriyttämistä ja oppilaan tukemista koskevia päätöksiä, jotka saattavat vaikuttaa merkittävälläkin tavalla oppilaan opetuksen laajuuteen, etenemisnopeuteen tai opetuksen järjestämisen tapaan tai paikkaan. Arvioinnin avulla seurataan oppilaan oppimisen etenemistä, arvioidaan tukitoimien oikeellisuutta ja riittävyyttä sekä asetetaan uusia tavoitteita oppimiselle. Arvioinnilla on myös merkittävä rooli oppilaan oppimisen ja työskentelyn ohjaamisessa, oman oppimisprosessin arvioimisessa ja minäpystyvyyden tunteen ja motivaation rakentamisessa.

Arviointi myös kokoaa oppimisen tuloksia ja toimii valintaperusteena esim. toisen asteen opintoihin. Arvioinnin tulisi olla valtakunnallisesti tasapuolista ja vertailukelpoista. Sen tulee olla oikeudenmukaista kaikille ja kuvata luotettavasti oppilaan osaamista. Oikein toteutettuna opetussuunnitelman mukainen arviointi vastaa myös tukea tarvitsevan oppilaan arvioinnin haasteisiin. Huolellisesti suunniteltu ja toteutettu eriyttäminen ja monipuolisin menetelmin, formatiivisesti ja summatiivisesti, toteutettu arviointi takaavat sen, että oppilas on saanut riittävän tuen opinnoilleen ja hänen osaamisen osoittamisen esteet on riittävästi otettu huomioon arviointitilanteissa.

Arvioinnin eriyttämisessä herää usein ajatus edun antamisesta ja tasapuolisen kohtelun vaarantumisesta. Arvioitaessa tukea tarvitsevia oppilaita tulee arvioitsijan vaihtaa näkökulmansa sellaiseksi, että hän katsoo arvioinnin eriyttämisellä edun antamisen sijaan poistavansa esteitä. Tämän näkökulman mukainen toiminta toteuttaa opetussuunnitelman arvopohjaa, joka ohjaa meitä oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvon edistämiseen ja kaikkien oikeuteen saada opetusta ja riittävää tukea oppimisellensa. On varmaankin käytännössä mahdotonta poistaa kaikkia osaamisen osoittamisen esteitä. Kuitenkin arvioinnin suunnittelemisen ja toteuttamisen siten, että sen avulla saadaan selville mahdollisimman totuudenmukaisesti oppilaan osaamisen mitattavassa asiassa, tulisi olla opettajan tavoite.



Lähteet:

- Ahtiainen, Raisa & Beirad, Maria & Hautamäki, Jarkko & Hiltavuori, Touko & Lintuvuori, Meri & Thuneberg, Helena & Vainikainen, Mari-Pauliina & Österlund, Inger (2012): Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Luettu osoitteessa <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arvioinnin-periaatteet> 1.11.2018.
- Aro, Tuija & Järviluoma, Elina & Mäntylä, Marketta & Mäntynen, Hanna & Määttä, Sira & Paananen, Mika (2014) KUMMI 11. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Juväskylä: NMI.
- Arvonen Anu & Katva Liisa & Nurminen Anne (2012) Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Juväskylä: PS-kustannus.
- Black P. J. (2003) Assessment for learning: putting it into practice. Open University Press
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998) Inside the black box . Phi Delta Kappan; Bloomington Vol. 80, Iss. 2, (Oct 1998): 139-148.
- Cizek Gregory J. & Burg Samantha S. (2006) Addressing test anxiety in high-stakes environment. Corwin Press.
- Earl, Lorna M. (2003) Assessment as learning : using classroom assessment to maximize student learning. Corwin Press cop.
- Graham-Day, Kristall J. & Fishley, Katelyn M. & Konrad, Moira & Peters, Mary T. & Ressa, Virginia A. (2014) : Formative Instructional Practices : How Core Content Teachers can borrow ideas from IDEA. Intervention in School and Clinic 2014, Vol. 50 (2) p. 69-75.
- Halinen, Irmeli & Hotulainen, Risto & Kauppinen, Eija & Nilivaara, Päivi & Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Pauliina (2016) Ajattelun taidot ja oppiminen. Juväskylä: PS-kustannus.
- Hilmola, Antti & Venäläinen, Salla (2017) Työskentelyn arviointi osana käsityön ja kotitalouden arviointia.
- Hotulainen, Risto & Vainikainen, Mari-Pauliina (2017): Arviointipalautteen merkitys minä-käsityksen kehittymiselle. Teoksessa Kauppinen, Eija ja Vitikka, Erja (toim.) arviointia toteuttamassa. Helsinki: Opetushallitus. s. 26–41.
- Huhtanen Kristiina (2011) Tehostettu tuki perusopetuksessa. Juväskylä: PS-kustannus
- Hylander, Ingrid (2016) Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa Ahtola, Annarilla (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen s. 298–319. Juväskylä: PS-kustannus.
- Ihme, Irene (2009) Arviointi työvälineenä. Juväskylä: PS-kustannus
- Keltinkangas-Järvinen, Liisa (2016) Temperamentin arvioinnista osaamisen tunnistamiseen. Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Juväskylä: PS-kustannus. s. 57–78.
- Lukimat-palvelu. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/arvioinnin-periaatteet>. Luettu 1.11.2018
- Mononen, Riikka & Aunio, Pirjo & Väisänen, Eija & Korhonen, Johan & Tapola, Anna (2017) Matemaattiset oppimisvaikeudet. Juväskylä: PS-kustannus.
- Norwich, Brahm & Dudley, Pete & Ylönen, Annamari (2014): Using lesson study to assess pupils learning difficulties. International journal for Lesson and Learning studies. Vol. 3 No 2, 2014 p. 192–207.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014: 96
- Ouakrim-Sovio, Najat (2001) Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Ouakrim-Sovio, Najat & Rantala, Jukka (2017) Osaamisen kehittymisen arviointi perusopetuksen historian ja yhteiskuntaopin oppiaineissa. Teoksessa Kauppinen, Eija ja Vitikka, Erja (toim.) arviointia toteuttamassa. Helsinki: Opetushallitus. s. 43–54.
- Paakkari, Olli (2017) Oppimista tukeva arviointi terveystiedossa. Teoksessa Kauppinen, Eija ja Vitikka, Erja (toim.) arviointia toteuttamassa. Helsinki: Opetushallitus s. 141–151.

Perusopetuslaki

- Roiha, Anssi & Polso, Jenker (2018) Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela-Aro , Katariina (2018) Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsikädessä. Teoksessa Salmela-Aro Katariina (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.s. 9–22.
- Salvia, John ; Ysseldyke, James E. ; Bolt, Sara (2013) Assessment in special and inclusive education. Wadsworth/Cengage Learning cop. 2013. 12th ed .
- Tilastokeskus (2014): Joka neljäs peruskoululainen saa tukea oppimiseen. https://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_005.html. Julkaistu: 8.12.2014. Luettu 1.11.2018.
- Tilastokeskus (2018): Yhä useampi peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea. https://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html Julkaistu: 11.6.2018. Luettu 1.11.2018.
- Tomlinson, Carol & Moon, Tonya R. (2014) Assessment and student success in a differentiated classroom. ASCD
- Vaarala, Heidi & Reiman Nina & Jalkanen Juha & Nissilä Leena (2016) Tilanne päällä. Näkökulmia S2-opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Vauras, Marja & Salo, Anne-Elina & Kajamies, Anu (2018) Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa Salmela-Aro Katariina (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.s. 77–100.
- Vehviläinen, H. 2013. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Väyrynen, E. 2014. Oppimissuunnitelma alakoulun opettajan puheessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Wiliam, Dylan (2011): What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation 37 (2011) s. 2–14.
- www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilashuolto/tuen_kirjaaminen luettu 2.1.2018



Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo, Maija Reinikainen & Sinianna Sinervo

MONIALAISET OPPIMISKOKONAISUUDET OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme opettajien arvioimana opetuksen eheyttämiseen liittyviä monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joihin opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 31–32) annetaan melko tarkkoja ohjeita. Entistä tarkempaa eheyttämisen ohjeistamista on perusteltu muun muassa sillä, että aikaisempien väljien linjausten on todettu ohjaavan käytännön toteuttamista liian vähän. Siten perusteisiin on haluttu luoda selvät velvoitteet ja rakenteet siitä, miten luodaan oppiaineiden välisiä yhteyksiä ja muodostetaan opiskeltavia kokonaisuuksia, joissa huomioidaan oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä hyödynnetään monipuolisia oppimisympäristöjä. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–25.)

Tutkimuksemme taustalla on koulun itsearviointisuunnitelma, johon kuuluu opetussuunnitelman eri osioiden toteutumisen seuranta tietyin väliajoin. Tässä raportoitava kokonaisuus kohdistuu alakoulun toimintaan.

Tutkimuksen taustaa

Opetussuunnitelma arvioinnin ja kehittämisen kohteena

Opetussuunnitelma on Suomessa sekä hallinnollinen asiakirja että opettajan pedagoginen työväline. Kuten Cantell (2013, 198) toteaa, suomalaisen koulun kehittämistyössä on pidetty tärkeänä monien tahojen osallistumista. Opetussuunnitelman laadinta on tapahtunut laajassa yhteistyössä aina valtakunnallisten perusteiden luomisesta koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin asti. Viimeksi toteutettuun opetussuunnitelmauudistukseen liittyikin perusteellisia kuulemisia, ja monipuolisia kommentointimahdollisuuksia oli tarjolla kaikille asiasta kiinnostuneille valmistelun eri vaiheissa. Viimeistään koulukohtaista opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa jokainen koulumme opettaja on osallistunut opetussuunnitelman laadintaan.

Vaikka suomalaista opetussuunnitelmatyötä kuvataan usein demokraattisena ja osallistavana tapahtumana, voidaan prosessia tarkastella myös kriittisesti. Opetussuunnitelmatyötä kollektiivisena tahdonmuodostuksena käsittelevässä artikkelissaan Heikkinen, Kiilakoski ja Huttunen (2014, 30–31) arvioivat opetussuunnitelman valmistelun avoimuutta ja toteavat laadinnan jäävän usein viranomaistyöksi sekä demokratiavajeen nousevan esille varsinkin paikallistasolla. Erityisesti vanhempien ja oppilaiden ottaminen mukaan opetussuunnitelmatyöhön ei ole aina onnistunut toivotulla tavalla.

Opetussuunnitelma on hahmotettavissa paitsi normiasiakirjana myös prosessina (Halinen, Holappa & Jääskeläinen 2013, 187), kuten edellä jo kävi ilmi. Prosessinomaisuutta kuvaa se, että opetussuunnitelma ymmärretään jatkuvasti muuttuvana ja uudistuvana asiakirjana. Opetussuunnitelmaa on siis arvioitava ja tarkistettava aika ajoin senkin jälkeen, kun se on hyväksytty ja otettu käyttöön. Korkeakoski (2004, 175) kirjoittaa, että jatkuvasti kehittyvä opetussuunnitelma voidaan nähdä yhteistoiminnallisen oppimisprosessin kautta tuotettuna yhteisenä työportfoliona. Opetussuunnitelman arviointi- ja kehittämistyössä opettajat ovat pedagogisina asiantuntijoina keskeisessä asemassa.

Opetussuunnitelman käsitettä tarkasteltaessa on tarjolla monia näkökulmia. Erilaisia jäsennyksiä on luettavissa esimerkiksi Uusikylän ja Atjosen (2005) sekä Vitikan (2009) teksteistä. Vitikka viittaa muun muassa McNeilin (1985, 78–88) tekemään jakoon viidestä opetussuunnitelmatasosta: 1) ideaalinen opetussuunnitelma kuvastaa näkemystä siitä, millaista opetussuunnitelmaa tavoitellaan, 2) formaalilla

opetussuunnitelmalla tarkoitetaan hallinnollisessa asiakirjassa esitettyjä opetuksen sisältöjä ja tavoitteita 3) havaituksi opetussuunnitelmaksi kutsutaan opettajien näkemystä opetussuunnitelmasta, 4) operationaalinen opetussuunnitelma tarkoittaa kirjoitetun opetussuunnitelman toteumaa todellisuudessa ja 5) kokemuksellinen opetussuunnitelma kuvaa sitä, miten oppilaat kokevat toteutetun opetussuunnitelman. Samat elementit ovat nähtävissä Uusikylän ja Kansasen (1988) jäsenyyksessä, jossa opetussuunnitelman käsite jakautuu kirjoitettuun, toimeenpantuun sekä toteutettuun (tai koettuun) opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmaan sisältyvät uudistustarpeet vaativat työstämistä, jonka toteuttaminen koulussa ei ole välttämättä yksinkertaista ja ongelmatonta (Rajakaltio 2017, 65–66). Tässä artikkelissa mielenkiintomme kohdistuu sekä havaittuun että operationaaliseen opetussuunnitelmaan. Nostamme opetussuunnitelmasta esille monialaiset oppimiskokonaisuudet. Sanapari on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetty yksi näkökulma eheyttämiseen. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat herättäneet kouluissa innostuksen ohella epätietoisuutta. Ne nähdään jossakin määrin edellisen opetussuunnitelman aihekokonaisuuksien korvaajina sekä eheyttävinä elementteinä tilanteessa, jossa ainejakoisuus on haluttu edelleen säilyttää opetussuunnitelman keskeisenä rakenteena. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsittelevä osuus on perusteiden (POPS 2014) niin sanotussa yleisessä osassa, jossa muutenkin käsitellään opetuksen lähtökohtia melko laajasti ennen eri oppiaineiden tavoitteita ja sisältöjä. Krokfors (2017, 250) kirjoittaa viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen keskeisen muutoksen olevan juuri monialaisten, integroivien oppimiskokonaisuuksien painottaminen ainejakoisuuden rinnalla. Lisäksi hän toteaa miten- ja miksi-kysymysten korostamisen mitä-kysymysten sijasta olevan tämän hetken kansainvälinen suuntaus opetussuunnitelmissa.

Opetussuunnitelman kaksijakoisuus yleiseen osaan ja tieteenalakohtaiseen jaotteluun perustuviin oppiaineisiin kuvastaa pyrkimystä yhdistää Lehrplan ja Curriculum -jakoon perustuva opetussuunnitelma-ajattelu (Vitikka 2009, 75). Saksalaiseen Lehrplan-traditioon kuuluu tarkka oppiainejakoisuus ja tuntijako, jotka ovat edelleenkin suomalaisessa opetussuunnitelmassa mukana vuosiluokittain ilmaistujen ainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen muodossa, unohtamatta opetussuunnitelmatyön pohjaksi laadittua tuntijakoa. Curriculum-lähtöisen opetussuunnitelmateorian mukaan opetussuunnitelmassa on tarpeen avata laajemmin kasvatusta ja siihen liittyvää toimintaa lapsen kokonaiskehityksen ollessa keskiössä. (Salminen 2012, 104; Malinen 1992, 14–15; Kuikka 1991, 72). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa Curriculum-ajattelua heijastaa asiakirjan alkuosa, jossa käsitellään muun muassa toimintakulttuurin, oppimiskäsityksen, oppimisympäristön ja eheyttämisen kaltaisia asioita.

Opetuksen eheyttäminen

John Dewey kirjoitti 1950-luvulla reformipedagogiikasta, joka korosti oppilaan roolia aktiivisena toimijana sekä oppimista toiminnallisuuden kautta. Dewey näki opetuksen lähtökohtana oppilaan, jonka neljään keskeiseen perustarpeeseen koulun ja opetuksen tulisi vastata. Deweyn korostamia oppilaan perustarpeita ovat luominen, tutkiminen, taiteellinen ilmaisu sekä tarve sosiaaliseen yhteisöllisyyteen. Opetus tulisi organisoida näitä perustarpeita noudattaen, jolloin irralliset tiedot ja taidot muodostavat yhtenäisiä kokonaisuuksia. (Dewey 1957, ks. myös Iisalo 1999, 213–214; Rinne, Kivirauma, & Lehtinen 2015, 200–202.) Opetuksen eheyttäminen ei ole siten koulussa uusi asia.

Aukusti Salo (1937) käytti käsitettä kokonaisopetus kirjoittaessaan tarpeesta tehdä oppimisesta elämänmakuista. Ajatukseen kuului, että opetus kootaan teemojen ympärille, jolloin voidaan irrottautua oppiaineista. Näin opetus muodostaa yhden suuren aihekokonaisuuden. Lahdes (1977) käyttää eheyttämisen synonyymina käsitettä integraatio ja tarkoittaa sillä asiakokonaisuuksien muodostamista ja

sisältöjen käsittelemistä monipuolisesti eri oppiaineiden näkökulmasta. Pienten lasten opettamisen didaktiikkaa käsittelevässä kirjassa puolestaan todetaan, että alkuopetuksen keskeinen toimintatapa on eheyttäminen. Eheyttäminen kuvataan horisontaaliseksi, jos tietoaaineksia yhdistetään kokonaisuudeksi (teemat), ja vertikaaliseksi, jos oppiainesta järjestellään ajallisesti uudelleen (esim. periodisyydentekely). Lisäksi eheyttämisen muotoina nähdään kasvatuksellinen ja menetelmällinen eheyttäminen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 213–216.) Kleinin (2006) mukaan eheyttäminen voidaan toteuttaa kolmella erilaisella lähestymistavalla. Oppiaineiden välille voidaan rakentaa siltoja käsittelemällä valittua teemaa eri oppiaineiden näkökulmista. Tällöin opetus rakentuu tavoitteiden ja sisältöjen varaan, mutta oppiainejakoisuus voidaan käytännön toteutuksessa säilyttää. Toisessa lähestymistavassa oppiaineet toimivat välineinä valitun teeman käsittelemiseen. Tätä viimeksi mainittua lähestymistapaa Klein (2006) nimittää oppiaineet ylittäväksi integraatioksi, jossa oppiaineet sekoittuvat ja yhdistyvät tarkoituksenmukaisesti käsiteltävän teeman mukaan. Kolmas lähestymistapa ei näe integraatiota oppimisen välineenä, vaan kokonaan oppiainerajat ylittävässä työskentelyssä integraatio nousee oppimisen päämääräksi. Tämän kolmannen lähestymistavan keskeisiin tavoitteisiin kuuluu oppilaiden kiinnostuksen kohteiden nostaminen työskentelyn ja oppimisen keskiöön. (Klein 2006, 5–6.)

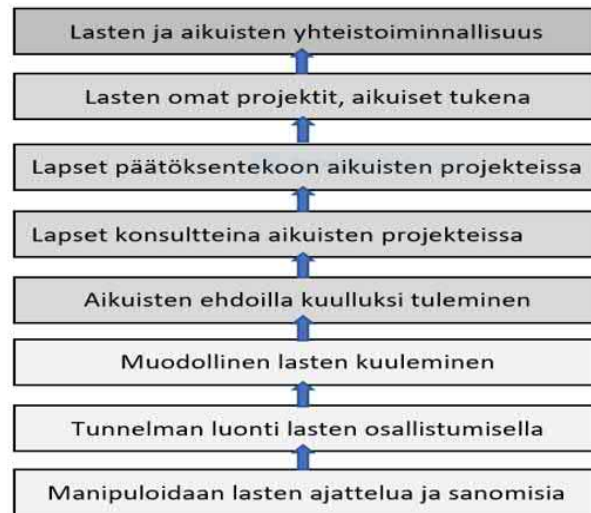
Enkenberg (2014) puolestaan esittelee design-pedagogiikan keinona eheyttää opetusta. Toimintatapa perustuu osallistavaan oppimiseen. Oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen laajenee koulurakennuksen ulkopuolelle sen mukaan, minkälaisista ongelmista oppilaat kiinnostuvat. Oppilaiden sitoutumista oppimiseen tuetaan antamalla heidän omille mielenkiinnon kohteilleen ja ideoilleen runsaasti tilaa. Kiinnostavista kysymyksistä rakennetaan projekteja, joiden toteuttamisessa opettajan tehtävänä on auttaa, tukea ja ohjata oppilaita sekä tarjota työskentelylle tarvittavat resurssit. (Enkenberg 2014, 6–8.)

Opetussuunnitelman perusteissa esitetään yhdeksi eheyttämisen keinoksi monialaiset oppimiskokonaisuudet. Niiden tavoitteiksi nimetään eri oppisisältöjen ja opiskeltavien teemojen välisten suhteiden ymmärtäminen sekä jäseneltyjen tieto- ja taitokokonaisuuksien muodostuminen. Monialaiset oppimiskokonaisuudet ohjaavat ymmärtämään eri tiedonalojen tietoja ja taitoja sekä hahmottamaan niiden välisiä kausaali- ja riippuvuussuhteita. Tietoa tarkastellaan, rakennetaan ja sovelletaan yhteisöllisesti, jolloin oppija jäsentää maailmankuvaansa sekä luo merkityksiä opiskeltaville asioille niin oman elämänsä kuin yhteiskunnan kannalta. (POPS 2014.) Oppilaan aktiivisen roolin korostaminen on luonnollinen seuraus opetussuunnitelmaan kirjatusta oppimiskäsityksestä, joka korostaa oppilaan toimijuutta. Oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen määritellään koulutyön keskeisiksi periaatteiksi ja yhdessä oppiminen nähdään tärkeänä oppimista edistävänä toimintatapana (Halinen & Jääskeläinen 2015, 23). Lisäksi monialaiset oppimiskokonaisuudet edistävät opetussuunnitelmassa (POPS 2014) esiteltyjä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

Osallisuus

Lasten osallisuus ja heidän mielipiteidensä tavoittaminen voidaan nähdä demokraattisessa yhteiskunnassamme vallitsevana perusarvona (ks. Vesikansa 2002; Turja 2011). Lasten osallisuus tulee esiin erilaisissa yhteiskunnan sopimusteksteissä sekä koulujen opetussuunnitelmissa. Lasten osallisuuden kulmakivenä voidaan pitää YK:n Lapsen oikeuksien sopimusta vuodelta 1989 (UNICEF 1989). Osallisuuden käsitteestä on monenlaisia tulkintoja, ja sen yksiselitteinen määrittäminen on haastavaa. Tässä artikkelissa osallisuutta tarkastellaan koulussa tapahtuvan, oppimiseen liittyvän toiminnan näkökulmasta. Oppilaat tarvitsevat harjaantumista osallistumiseen liittyvissä taidoissa kasvaakseen aktiivisiksi ja vaikuttamiskykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Haanpää ja Roos (2015, 93–94) toteavat Nuoret luopin alla -hankkeen yhteenvedossa, että koulu tarjoaa luontevan ympäristön harjoitella näitä taitoja. Aikuisten tehtävä on ottaa vakavasti nuorten ajatukset ja antaa heille samalla tärkeä kokemus kuulluksi tulemisesta.

Oppilaiden osallisuutta koulutyöskentelyssä voidaan tarkastella esimerkiksi Hartin (1992, 8–9) esittämän porrasmallin perusteella (KUVIO 1), jonka hän kirjoittaa laatineensa Arnsteinin (1969) kansalaisten yhteiskunnallisen osallistumisen kehittymistä kuvaavan ajattelun pohjalta. Suomenkielisen osallisuuden porras- tai tikasmallin ovat esittäneet muun muassa Horelli (1994), Turja (2011) sekä Eskel ja Marttila (2013).



KUVIO 1. Turjan (2011) vapaa suomennos Hartin (1992) osallisuuden portaista

Yllä esitetyssä mallissa (KUVIO 1) lasten osallisuuden tason arvioidaan kasvavan sen mukaan, kuinka lapset saavat tietoa toiminnasta, johon he voivat omilla aloitteillaan ja toimillaan vaikuttaa. Mallissa osallisuuden katsotaan alkavan siitä, kun lasta kuunnellaan aikuisten ehdoilla. Alimmilla portailla ei voida puhua osallisuudesta, vaan kysymyksessä on lasten manipulointi, Hart (1992, 9) kirjoittaa. Tavoitteena pidetään lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuutta. Ylintä osallisuuden porrasta voi verrata Karlssonin (2014, 221) kuvailemaan kohtaavan osallisuuden toimintakulttuuriin, jolle on tunnusomaisia sekä lapsen että aikuisen toiminta kulttuurin ja tiedon tuottajina.

Osallisuuden määrittelyvaikeuksista kirjoittaessaan Nivala ja Ryyänen (2013, 17–24) huomauttavat käsitteen sekoittuvan usein osallistumiseen. He toteavat, että monet tutkijat näkevät osallisuuden tietynlaisena osallistumisena, jolloin osallistuminen näyttäytyy osallisuutta laajempänä asiana. Porrasmallien Nivala ja Ryyänen (2013, 23) toteavat olevan varsin mekanistisia ja yksipuolisia jäsennyksiä, joita lukiessa saattaa tulla käsitys, että vain portaikon ylin taso on arvokas ja tavoiteltava osallisuuden muoto kaikissa tilanteissa.

Turja (2011) avaa lasten osallisuutta kolmesta lähtökohdasta, jotka ovat tieto, toiminta ja tunnekokemus. Osallisuuden perusedellytyksenä ja samalla inhimillisenä perustarpeena voidaan pitää tiedon saamista itsestä ja ympäristöstä sekä tietoisuutta omasta osallisuudesta sekä siitä, että voi vaikuttaa asioihin. Osallisuuden toiminnan taso ilmenee vähimmillään lapsen mukana olemisena, josta edetään vähitellen kohti aktiivisempaa omien ajatusten esittämistä. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä, vaan tavoitteena on, että lapset ovat vaikuttamassa koko toimintaprosessiin, joka alkaa suunnittelusta ja etenee päätöksentekoon, toimintaan ja arviointiin. Lisäksi kokonaisuuteen kuuluu oleellisesti tunne osallisuudesta. (Turja 2011, 29–32.) Nivala ja Ryyänen (2013, 26) kirjoittavat osallisuuteen kuuluvan niin ikään kolme asiaa: kuuluminen, osallistuminen sekä tunne kuulumisesta. Nämä kolme elementtiä ovat yhtenevät Turjan esityksen kanssa, jos kuuluminen tulkitaan nimenomaan tietona omasta kuulumisesta johonkin. Väyrynen (2001) puolestaan kirjoittaa osallisuudesta moniulotteisena prosessina. Osallistuja osallistuu toimintaan omalla tavallaan hyötyen siitä jollakin lailla. Koulussa osallisuus on oppilaalle kokemus siitä, että hän on osa kouluyhteisöä ja hänellä on tärkeä rooli sen jäsenenä. (Väyrynen

2001, 20.) Osallisuus voidaan kiteyttää ”perustavanlaatuiseksi olemiseksi, kuulumiseksi ja tunteeksi” (Nivala & Ryyänen 2013, 14).

Enkenbergin (2009) mukaan oppiminen merkitsee osallistumista ja hyvä opettaminen osallistamista. Osallistavassa pedagogiikassa pyritään tarjoamaan oppilaalle aktiivinen rooli oppimisyhteisössä. Näin tuetaan oppimisesta kiinnostuneen asenteen syntymistä sekä oppilaan kasvua yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Samalla oppilaiden tarve tulla kuulluksi ja nähdyksi toteutuu. (Enkenberg 2014, 5; Halinen & Jääskeläinen 2015, 23.) Myllyntausta ja Peuhkuri (2015) toteavat kokemuksiinsa viitaten, että oppilaat ovat kiinnostuneita asioista ja haluavat tutkia niitä, kunhan heille annetaan siihen tilaisuus. Osallistava pedagogiikka ei kuitenkaan ole taikasana osallisuuden tunteen syntymiseksi, mutta voidaan ajatella, että osallistuminen edistää kuulumisen tunnetta, joka puolestaan vahvistaa osallistumista. Sekä kuulumisen tunne että toiminta kuuluvat oleellisesti osallisuuteen. (Nivala & Ryyänen 2013, 30–33.) Kiilakoski (2007, 13) painottaa, että osallisuuden kokemus ei riitä, vaikka sitä voidaan pitää osallisuuden näkökulmasta välttämättömänä, sillä kokemuksen ohella tarvitaan todellista mahdollisuutta osalliseen toimintaan.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme on määriteltävissä kvalitatiiviseksi evaluaatiotutkimukseksi, joka on Syrjälän (1994) mukaan yksi kvalitatiivisen tapaustutkimuksen alalaji. Evaluaatiotutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietoa toiminnan ohjaamisen ja kehittämisen avuksi (ks. Raivola 2000, 65–66).

Tutkimuksemme hahmottuu osaksi koulun itsearviointityötä. Laadukkaaseen itsearviointiin kuuluu suunnitelmallisuus sekä huolellisesti suunniteltu tiedonkeruu. Taustalla on praktinen tiedonintressi sekä toimintatutkimukselle tyypillinen tutkimusprosessi (Korkeakoski 2004, 162–164, 171). Tämä tutkimus onkin käynnistynyt käytännön tarpeesta seurata uuden opetussuunnitelman toteutumista monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta ja nostaa esille asioita, jotka tulisi ottaa huomioon jatkossa niitä suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Tutkimustehtävämme voi tiivistää pyrkimykseksi perehtyä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen opettajien näkökulmasta. Meitä kiinnostavat kokonaisuuksien teemat sekä niiden käsittelyyn liittyneet oppiaineet. Haluamme selvittää, minkälaisiin asioihin oppilaat ovat saaneet vaikuttaa ja pyrimme kokoamaan tietoa käytetyistä työskentelytavoista, unohtamatta arviointia. Pyrimme kuulemaan opettajien kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista laajemminkin ilman tiukkaa etukäteen suunniteltua teemoittelua.

Otanta suunniteltaessa mielessämme oli, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole oleellinen asia, vaan keskeistä on aineiston laatu (ks. Vilkkä 2015). Lisäksi Vilkkä (2015) muistuttaa siitä, että tutkijan on tunnettava kohderyhmänsä voidakseen muotoilla onnistuneet empiiriset kysymykset, vaikka samalla on muistettava välttää kysymyksiä, jotka peilaisivat ennakolta tutkijan käsityksiä asiasta. Kysymysten laatimisessa oli mukana lukuvuoden 2017–2018 aikana toiminut koulun oppimisympäristötyöryhmä.

Aineiston kerääminen ja käsittely

Keräsimme aineiston luokkia 1–6 opettavilta opettajilta (n=19). Enemmistö vastanneista opettajista oli luokanopettajia, mutta muutama alakoulun puolella toiminut aineenopettaja vastasi niin ikään kyselyyn. Myös tämän tutkimuksen tekemiseen osallistuneiden luokanopettajien täyttämät kyselylomakkeet ovat mukana edellä kerrotussa opettajien vastausten määrässä.

Lomakehaastattelua voidaan pitää käyttökelpoisena tapana kerätä aineistoa silloin, kun tutkimusongelma ei ole kovin laaja (Vilkka 2015). Aineisto kerättiin pääasiallisesti sähköisellä kyselylomakkeella, jossa oli strukturoituja vastausvaihtoehtoja sisältävien kysymysten lisäksi vapaamuotoisen vastauksen mahdollistavia avoimia kysymyksiä. Office365-ympäristön Forms-ohjelman käyttö mahdollisti opettajien anonyymin vastaamisen. Vastaamiseen annettiin aikaa yhden kokouksen lomassa. Joihinkin kysymyksiin ohjasimme vastaamaan miettimällä vastausta suhteessa viimeksi toteutuneeseen monialaiseen oppimiskokonaisuuteen. Olemme laatineet joistakin lomakevastauksista kuvioita, joista on helppo hahmottaa vastauksen jakautumista. Vapaamuotoisista vastauksia on luokiteltu tai niitä on käytetty esimerkinomaisesti avaamaan kuvioissa esitettyjä tuloksia.

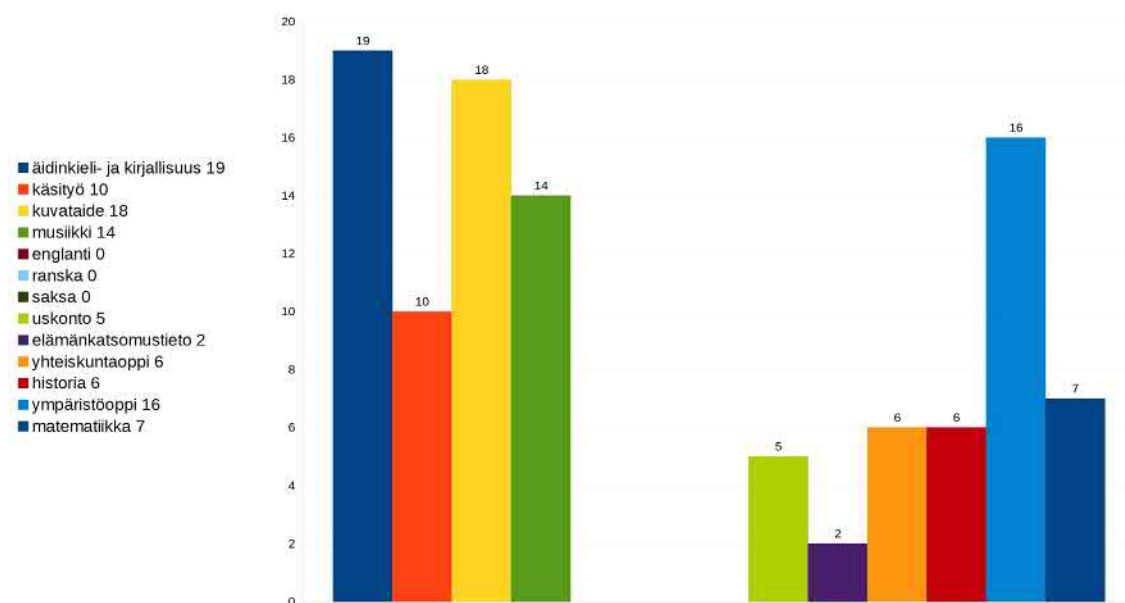
Halusimme täydentää lomakehaastatteluita kutsumalla opettajia vielä teemahaastatteluun. Haastatteluteemat täsmentyivät sen jälkeen, kun lomakehaastattelut oli toteutettu ja karkeasti analysoitu. Esitimme haastattelukutsun kolmelle opettajalle, jotka opettivat toista, neljättä ja kuudetta luokkaa.

Haastattelujen käsittelyssä on ohjeena ollut Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen. Haastattelut on nauhoituksen jälkeen kuunneltu useaan kertaan, jolloin on syntynyt hyvä kuva haastatteluaineistosta. Sen jälkeen teksti on purettu osittain kirjoitettuun muotoon siten, että tutkija on pystynyt löytämään haastatteluista pelkistettyjä ilmauksia ja näkemään niissä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Tekstinkäsittelyn rinnalla on ollut koko ajan haastattelujen toistuva kuunteleminen. Pelkistettyjä ilmauksia on luokiteltu ja annettu niille kokoava käsite. Kokoaiviksi käsitteiksi muodostuivat opetussuunnitelman tulkinta, oppimisen arviointi sekä opetustilanteiden järjestäminen ja hallinta. Kaikkea nauhoitettua puhetta ei ole pystytty hyödyntämään tässä tutkimuksessa.

Tulokset

Oppimiskokonaisuuksia muodostaneet aineet

Aluksi selvitimme eri oppiaineiden osuutta monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Opettajilta kysyttiin, minkä oppiaineen tavoitteita he ovat liittäneet monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin kuluneen lukuvuoden aikana (KUVIO 2).



KUVIO 2. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia muodostaneet oppiaineet

Kaikki vastaajat (n=19) ilmoittivat, että äidinkieli ja kirjallisuus oli ollut mukana monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa (KUVIO 2). Muita niihin usein liitettyjä oppiaineita olivat kuvataide, ympäristöoppi sekä musiikki. Kymmenen vastaajaa ilmoitti käsityön olleen mukana oppimiskokonaisuudessa. Sen sijaan matematiikka, historia ja yhteiskuntaoppi sekä katsomusaineet (uskonto ja elämänskatsomustieto) olivat harvemmin mukana. Vieraat kielet eivät olleet mukana yhdessäkään monialaisessa oppimiskokonaisuudessa saamiemme vastausten mukaan. Vieraitten kielten opetus alkaa kolmannella luokalla. Kuudennella luokalla opetettava toinen kotimainen kieli eli ruotsi ei myöskään ollut mukana yhdessäkään monialaisessa oppimiskokonaisuudessa. Asiasta kysyttiin suoraan ruotsin kielen opettajilta, jotka eivät muuten olleet kyselyn kohdejoukossa, jossa olivat siis koulumme opettajat, jotka työskentelevät kokonaan tai ainakin suurimmaksi osaksi alakoulun puolella.

Matematiikan vähäisyyteen monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa kiinnitti huomiota myös yksi haastatelluista opettajista. Hän oli havahtunut pohtimaan asiaa, kun aineenopettajaksi opiskeleva opetusharjoittelija oli nostanut asian esille tiedeiltapäivässä, jossa esiteltiin luokissa toteutettuja projekteja. Opettaja pohti, että ehkä matematiikan opetuksessa ollaan vielä melko tavalla kiinni kirjan tehtävissä ja siitä syystä sitä ei oteta osaksi eheyttävää teemaa. Toisaalta hän oli itse päättänyt ottaa lähiaikoina monialaisen oppimiskokonaisuuden keskiöön matematiikan ja lähtee ikään kuin siihen nivomaan muita aineita. ”On nostettava kissa pöydälle”, totesi haastateltavamme. Yhtä lailla meidän on pohdittava keinoja nivoa vieraat kielet osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia, sillä tutkimusaineistossamme ne jäivät kokonaan syrjään. Niiden kohdalla on tietysti haasteellista se, että opetusryhmissä on usein eri luokkien oppilaita. Jos kielet halutaan mukaan, tarkoittaa se lähes poikkeuksetta tarvetta useamman opettajan yhteistyölle. Sama tilanne on katsomusaineissa, joita opetettaessa useimmiten kaikki luokan oppilaat eivät ole läsnä samalla oppitunnilla. Historian ja yhteiskuntaopin melko vähäiset maininnat selittyvät sillä, että kyseisiä aineita opiskellaan vain kahdella luokkatasolla alakoulun aikana (yhteiskuntaoppia luokilla 4 ja 5 sekä historiaa luokilla 5 ja 6).

Kokonaisuuksien aihepiirit olivat varsin monipuolisia. Suomen itsenäisyyden juhluvuosi näkyi teemoissa; esimerkiksi Suomi 100, Suomen luonto, Suomen maantiede, suomalainen kulttuuri sekä Kalevala. Muita aiheita olivat muun muassa maahanmuutto, muukalaisuus ja yksinäisyys. Vaikka emme pyytäneet yhdistämään monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa mukana olleita aineita käsiteltyyn teemaan, saimme tälläkin tavalla eritellyn vastauksen: Matkalla maailman kyliin -aihetta oli käsitelty historian, ympäristöopin, äidinkielen ja kirjallisuuden, musiikin sekä liikunnan näkökulmasta. Nuoruus ja hyvinvointi -aiheeseen olivat liittyneet niin ikään liikunta, musiikki, ympäristöoppi, äidinkieli ja kirjallisuus, mutta myös uskonto.

Koulumme opetussuunnitelmassa sanotaan, että oppilaalla tulisi olla lukuvuoden aikana vähintään kaksi monialaista oppimiskokonaisuutta. Yhden kokonaisuuden laajuus on vähintään noin viikon oppituntien määrä. Lisäksi oppilailla on ainakin yksi lyhyt, koko perusopetuksen yhteinen monialainen oppimiskokonaisuus, jossa erityisesti halutaan saattaa eri-ikäiset oppilaat yhteistyöhön ja tutustumaan toisiinsa.

Suurin osa opettajista (14 vastaajaa) oli ohjannut maaliskuussa toteutettuun kyselyyn mennessä kolme tai neljä monialaista oppimiskokonaisuutta. Yhteen kokonaisuuteen käytettyä aikaa emme tässä tutkimuksessa selvittäneet. Sen lisäksi luokissa oli ollut yksi tai useampi monialainen oppimiskokonaisuus ilman opetusharjoittelijoiden osallistumista siihen. Ainoastaan yksi vastaaja ei ollut ohjannut yhtään monialaista oppimiskokonaisuutta ja yksi ei ollut toteuttanut yhtään ilman opiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kuuluu tällä hetkellä laaja-alaistava ohjattu opetusharjoittelu, jonka aikana toteutetaan monialainen oppimiskokonaisuus. Tämän vuoksi niiden määrä on automaattisesti luokilla 1–6 melko suuri, ja erityisesti luokanopettajana toimivat lehtorit ohjaavat niitä.

Työskentelytavat ja oppimisympäristöt

Yhdessä toimimisen taidot tulivat esille opettajahaastatteluissa, kun keskusteltiin työskentelyn sujumisesta. Yksi haastattelemamme opettaja pohti: ”Tosi iso painoarvo sillä sosiaalisuudella, oman homman hoitamisella ryhmässä ja tavallaan et sun pitää olla luotettava, jotta tää koko homma pelaa. Että se tulos on varmaan se sama kuin heikoin lenkki.” Toinen opettaja puolestaan mietti eri-ikäisten oppilaiden saattamista saman projektin äärelle: ”Ja luokka-asteiden yli niin että siinä voisi olla useampia luokka-asteita sen saman teeman ympärillä, koska peruskoulu kertaa ja kertaa ja kertaa, niin se ois vähän eri tehtävät eri luokkatasoilla... Sitten esimerkiksi niinku kirjoittamiseen ja ICT-aidot ja vaikka mikä... niin mitä kaikkee pystyis niinku ne isot ja pienet tekee.” Haastattelussa pohdittiin lisäksi ääneen sitä, että luokka-asterajat ylittävään yhteistyöhön tulisi luoda rakenteita, jotka mahdollistavat yhteisen suunnittelun.

Oppimisympäristöinä toimi koulun luokkatilojen, lähiympäristön ja luonnon lisäksi koulun ulkopuolisia rakennettuja ympäristöjä, kuten museo, teatteri, vanhainkoti ja kirjasto. Digitaalisten oppimisympäristöjen käyttö oli merkittävää. Yksi opettajista esitti vastakysymyksen: Mitä oppimisympäristöllä ylipäättään tarkoitetaan? Tämä herätti meidät pohtimaan oppimisympäristön määritelmää. Opetussuunnitelman mukaan ”oppimisympäristöllä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöihin kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään.” (POPS 2016, 29.) Opetussuunnitelmassa kehoitetaan kiinnittämään huomiota oppimisympäristöjen valintaan mahdollistaen uusien tietojen ja taitojen oppiminen myös koulun ulkopuolella. Näin ollen oppimisympäristöjä ei voida enää rajata koskemaan ainoastaan fyysistä ympäristöä, vaan erilaiset toimintatavat ja sosiaaliset ympäristöt tulee hahmottaa niin ikään osaksi oppimisympäristöä.

Haastattelussa opettaja totesi, että ”aika nopeesti tulee se tila kysymys eteen.” Toteamus liittyi pohdintaan siitä, että lisääntynyt ryhmätyö vaatii onnistuakseen tiloja, minne oppilasryhmät voivat vetäytyä työskentelemään ehkä hyvinkin erilaisten materiaalien ja kysymysten kanssa. Koko luokan pysyminen yhdessä luokkatilassa ei tunnu aina toimivalta ratkaisulta. Sama haastateltava pohti sitä, että koulun ulkopuolista oppimisympäristöä pitäisi hyödyntää entistä enemmän. Toinen opettaja mietti sähköisten oppimisympäristöjen mahdollisuuksia ja näki niiden käytössä eri-ikäisten oppilaiden yhteistyön luontevaksi ja hyödylliseksi.

Kiinnostuksen herättäminen ja ylläpitäminen

Työskentelyn ytimessä ei tarvitse olla aina oppiainelähtöiset sisällöt vaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia voi painottaa laaja-alaisen taitojen ja valmiuksien näkökulmasta (Niemi 2015, 121). Haastatellut opettajat pohtivat tätä ja mainitsivat monialaisten oppimiskokonaisuuksien opettavan tärkeitä arjen taitoja, kuten ryhmässä toimimista sekä vastuunkantoa. Opettaja kertoi haastattelutilanteessa innostuneesti siitä, kuinka projektiluonteisessa työskentelyssä osaamisellaan voivat loistaa nekin oppilaat, joille lukeminen ja kirjoittaminen tai vaikka suomen kieli on vaikeaa. Oppilaiden kiinnostuksen herättämisen ja oppimismotivaation ylläpitämisen tärkeys nousivat niin ikään esille yhdessä opettaja-haastattelussa.

Tietoa oppimismotivaation ymmärtämiseksi ja tukemiseksi tarjoavat oppimisteoriat, joista on olemassa useita erilaisia näkemyksiä ja painotuksia. Salmela-Aro (2018, 11) nimeää tämän hetken suosituimmaksi oppimismotivaatioteoriaksi Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian, jonka mukaan keskeisiä motivoivia tekijä ovat oppimisen sisäiset vaikuttimet eli tietynlainen autonomia sekä yhteenkuuluvuus, pätevyyden tunne ja merkityksellisyys. Tilanteissa, joissa opiskellaan yhdessä, motivaatio

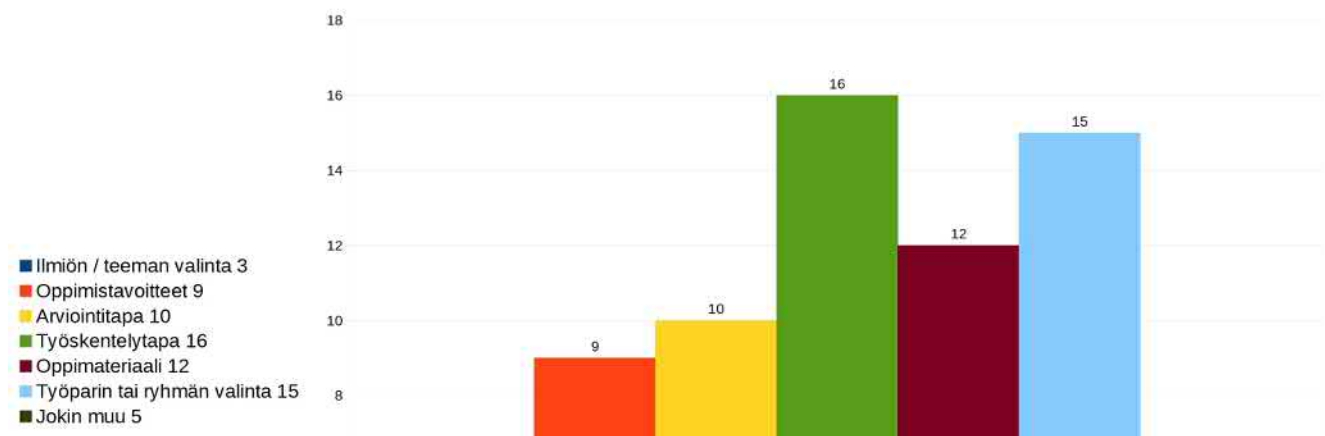
rakentuu sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 141). Motivaation säätelytaitojen oppiminen on ensiarvoisen tärkeä taito, johon koulussa tulee kiinnittää jatkuvasti huomiota. Tämän ajatuksen toi esille myös yksi haastateltavistamme. Erityisen haastavaa opettajalle on tukea motivationaalisesti haavoittuneita, kuten Vauras, Salo ja Kajamies (2018,77–78) kutsuvat oppilaita, joiden kokemus omasta pärjäämisestä on heikko ja jotka ovat ikään kuin luovuttaneet tai luovuttamassa oppimisen suhteen.

Oppilaiden osallisuus

Oppilaiden osallisuus monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa kiinnosti meitä tutkijoita, ja selvitimme sitä kysymällä oppilaiden mahdollisuuksia päästä vaikuttamaan aiheen valintaan, työtapoihin, ajankäyttöön sekä arviointitapoihin. Osallisuuden teema tuli esille opettajien haastatteluissa muun muassa siitä näkökulmasta, miten se vaikuttaa opettajan suunnittelutyöhön tai tunnilla toimimiseen.

Tulosten mukaan monialaisen oppimiskokonaisuuden aiheen valinta oli pääasiassa opettajajohtoista. Opettajista vain muutama (3/19) vastasi oppilaiden saaneen vaikuttaa ilmiön/teeman valintaan. Sen sijaan selkeästi suurin osa opettajista (16/19) vastasi, että oppilaat saivat vaikuttaa työtapoihin. Myös työparin tai ryhmän muodostaminen (15/19) sekä oppimateriaalin valinta (12/19) osoittautuivat asioiksi, joihin oppilaat olivat saaneet vaikuttaa. Noin puolet opettajista (10/19) kertoi oppilaidensa vaikuttaneen arviointitapoihin ja miltei saman verran (9/19) oli myönteisiä vastauksia koskien oppilaiden osallistumista oppimistavoitteiden asetteluun. Avatessaan käytettyjä arviointitapoja lähes kaikkien vastauksissa olivat esillä ainakin itse- ja vertaisarviointi sekä opettajan jatkuva arviointi. Lisäksi mainittiin sähköiset testit, kirjoitelmat, opettajan kirjallinen palaute, viikkotestit, arviointikansio sekä yhteiskritiikki.

Opettajien vastaukset oppilaiden vaikuttamisen kohteista on koottu alla olevaan kuvioon (KUVIO 3).



KUVIO 3. Oppilaiden vaikuttamisen kohteet opettajien (n=19) vastausten perusteella

Kuten kuviosta 3 on havaittavissa, on lähes kaikkien opettajien mukaan oppilailla ollut mahdollisuus vaikuttaa työskentelytavan ja työparin tai ryhmän valintaan. Vähiten oppilailla on ollut mahdollisuus osallistua käsiteltävän aiheen valintaan. Kohta ”jokin muu” sisälsi viiden opettajan vastauksen, ja he kirjoittivat oppilailla olleen mahdollisuus vaikuttaa työn etenemiseen, tulokseen, työskentelyvälineisiin, tutkimuskysymysten muokkaamiseen sekä omalle oppimiselle sopivan työskentely-ympäristön valintaan. Opettajia ei pyydetty erottelemaan sitä, missä määrin vaikuttamista oli tapahtunut.

Oppilaiden valinnanvapaus näkyi myös työskentelyprosessin aikana, mistä opettaja kirjoitti vastauslomakkeen vapaaseen tilaan: ”Oppimiskokonaisuuden sisällä oli useita yksittäisiä tilanteita, joissa oppilaat saivat valita muun muassa toimintatapsansa, käytettävän materiaalin.” Oppimistilanteista saattaa kin tulla opettajan näkökulmasta varsin monitahoisia ja jopa vaikeasti hallittavia.

Projektin hallintaa ja jongleerausta

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa hyödynnettiin oppilaiden ennakkotietoa aiheesta, mistä opettaja kirjoitti vapaamuotoisessa tekstikentässä seuraavasti: ”Ennen jaksoa selvitettiin, mitä oppilaat jo tietävät aiheesta, mikä ohjasi jakson suunnittelua ja tavoitteiden asettelua.” Tähän toimintatapaan viitattaessaan opettaja pohti haastateltaessa, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien käynnistäminen ei tapahdu hetkessä, vaan vaatii vaiheittaista työstämistä. Aiheen valinnan ja oppilaiden tietojen kartoituksen jälkeen opettaja tarvitsee aikaa varsinaisen työskentelyjakson suunnitteluun.

Haastattelemamme opettajat kokivat monialaiset oppimiskokonaisuudet mielenkiintoisina ja tarpeellisina. Toisaalta todettiin, että niitä on ollut aina, vain nimi on uusi. Vaikka opetuksen eheyttäminen on tuttua, on opetussuunnitelmatekstissä kuitenkin uusia elementtejä, jotka eivät ole itsestään selviä toteutusvaiheessa. Haastattelemamme opettajat suhtautuivat kirjoitettuun opetussuunnitelmaan hie man ristiriitaisesti. Sitä ei oikeastaan ole kovin paljon kaivattu, mutta toisaalta opetussuunnitelmalta odotettiin konkreettisia neuvoja. Ehkä opetussuunnitelmateksti jätetään loitommal le, koska oma kokemus tai ennako-olettamus on, että siitä ei saa kovinkaan paljon apua omaan työhön. Vain kolmen haastateltavan perusteella ei voi tietenkään tehdä yleistyksiä, ja jo tälläkin joukolla esimerkiksi arvio koulukohtaisesta opetussuunnitelmatekstistä vaihteli. Yhden mielestä se oli sellaisenaan ihan riittävä ja hän kuvasi sitä selkeäksi, kun taas kahden mielestä siinä voisi olla enemmän ohjeita käytännössä toimimiseen.

Opetussuunnitelmassa nousee esille oppilaiden osallisuus, joka nähdään myönteisenä asiana, mutta ei ongelmattomana toteuttaa. Opettaja pohti: ”Nyt ehkä enemmän kiinnittää huomio siihen et miten osallistaa oppilaat siihen ilmiön valitsemiseen ja sitten niin työskentelytapoihin myöskin. Että et oppilailla enemmän semmosta niinku vaikutusvaltaa siihen et mitä tehdään tai mitä tutkitaan ja mitkä on ne tavat miten sitä lähdetään tutkimaan.” Vähän varovaisemmin kuvaa oppilaiden osallisuutta toinen opettaja: ”Otetaan oppilaat enemmän mukaan (ero entiseen) mutta että jo suunnitteluvaiheessa, tiettyt rajat oltava selvillä.” Kolmas haastateltava puolestaan näkee työskentelyn monialaisten oppimiskokonaisuuksien ympärillä mahdollisuutena luoda yhteistä oppimisen kulttuuria, jossa oppijoina ovat niin oppilaat, opetusharjoittelijat kuin opettajatkin. Omien opetustyössä tekemiemme havaintojemme mukaan on ilmeistä, että yksittäisen oppilaan näkökulmasta mahdollisuus osallisuudesta voi kuitenkin jäädä melko vähäiseksi niissä tilanteissa, jotka opettajan näkökulmasta ovat oppilaiden vaikuttamisen paikkoja.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen vaatii kaikkien haastateltujen opettajien mielestä huolellista suunnittelua siitä huolimatta, että oppilaiden ajatuksille ja aloitteille pitää olla runsaasti tilaa. Tilanne voi tuntua joskus jopa ristiriitaiselta. Tämä näkyy haastateltavan mukana joskus esimerkiksi siten, että projektia toteuttava harjoittelija ei malta jättää oppilaille riittävästi mahdollisuuksia osallistua suunnitteluun, vaikka oppilaiden osallisuutta halutaan korostaa. Eikä se ole aina helppoa kokeneellekaan opettajalle. Työskentelyn edetessä vaaditaan kykyä sietää epävarmuutta ja herkkyyttä tarttua oppilaiden aloitteisiin: ”Et koska sinun täytyy osata se projektin hallinta ja sietää epävarmuutta ja myöskin sitä, että se projekti voi lähtee ihan eri suuntaan kuin olet alunperin ajatellut. Ja sit se voi myöskin tai et jotenkin sun keskeneräisyyden sietokyky on haastavaa, kun tietää että osaa tekee tota, osa on täällä valmiina ja sit pitäis jotenkin hirveesti eriyttää täällä. Niin se jongleeraaminen on välillä haastavaa.”

Jokainen haastatelluista opettajista nosti esille arvioinnin tavalla tai toisella ennen kuin siitä suoraan kysyttiin. Arviointi on ollut paljon esillä sekä valtakunnallisesti että omassa koulussa, mikä osaltaan selittää herkkyyttä arviointipuheeseen. Kaikki kolme haastateltavaa kertoivat, että he pyrkivät miettimään monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällä sitä, että niihin liittyvissä aineissa on selvä ainekohtainen tavoite, jota arvioidaan. Huoli oppiainekohtaisten tavoitteiden toteutumisesta ja niiden arvioinnista on ilmeinen: ”Miten tavallaan hoidetaan se arviointi, niinkun liittyen oppiaineeseen tai mikä on sitä isompaa kokonaisuutta. Myöskään ne oppiaineen tavoitteet ei sais unohtua – monta karpästä yhdellä iskulla.” Toinen haastateltava avasi puheessaan niin ikään eri oppiaineiden tavoitteista lähtevää arviointia ja totesi samalla: ”Tää vaatii jonkun verran nyt semmosta orientoitumista arviointiin.” Orientoitumisen voi tulkita tarkoittavan arvioinnin toteutustapojen uudelleen ajattelemista. Kolmas opettaja kiteytti oman käsityksensä arvioinnista toteamalla: ”Niinku vähemmän on enemmän. Tietyllä tavalla niin, niin se on haastavaa huomata, mut toisaalta nyt helpotus, kun sen on ymmärtänyt.” Opettaja kertoi esimerkin siitä, miten hän mielellään avaa arvioinnin oppilaille esimerkiksi taulukkomuotoon ja pyrkii oppimiskokonaisuuden alkaessa kertomaan oppilaille selvästi sen, mitä hyvä osaaminen konkreettisesti tarkoittaa kunkin tavoitteen kohdalla. Hän kertoi kuvailevansa oppilaille lisäksi suorituksen, joka jää hyvän osaamisen alle tai ylittää sen.

Tutkimuksen arviointi ja pohdinta

Tutkimuksen luotettavuus

Nostamalla monialaiset oppimiskokonaisuudet tutkimuksen kohteeksi olemme toteuttaneet samalla koulumme itsearviointisuunnitelmaa. Perustellusti voi kysyä, olemmeko suorittaneet arviointia ja sen avulla kehittäneet omaa työtämme vai tehneet tutkimusta. Vilka (2015) toteaa, että tieteelliselle tutkimukselle asetetut tavoitteet ja vaatimukset eivät ole ristiriidassa tutkimusperustaisen työelämän kehittämisen kanssa, vaan hän näkee perustelluksi sitoa työelämän tutkimushankkeet tieteellisiin tutkimusmetodeihin, tutkimuksen vertailuperustaan sekä tutkimusetiikkaan. Toimintatutkimukselle tyypilliseen tapaan tutkimustehtävä on noussut käytännössä havaituista tarpeista ja tutkimuksen toteuttajina ovat olleet koulun omat opettajat ja rehtori. Tutkimukselle ominaiseen tapaan olemme panneutuneet tutkittavan ilmiön kannalta oleellisiin käsitteisiin, pohtineet tutkimusotettamme, pyrkineet kuvaamaan huolellisesti koko tutkimusprosessin sekä tuoneet esille tulosten lisäksi niiden luotettavuuden kannalta keskeisiä heikkouksia ja vahvuuksia. Lisäksi olemme pohtineet sitä, miten voisimme jatkossa kehittää monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista koulussamme ja tutkimusraportin muodossa tarjoamme päätelmämme lukijoiden tarkasteltavaksi.

Korkeakoski (2004, 165) kirjoittaa, että itsearviointi voi tuottaa luotettavaa tietoa laadullisella lähestymistavalla sekä tapaustyyppisellä tutkimusasetelmalla. Asianosaisuus on kuitenkin seikka, jota tulee pysähtyä tutkimusprosessissa tarkastelemaan. Opettaja opetussuunnitelman arvioijana on tietyllä tavalla kaksoisroolissa samalla tavalla kuin hän on oppimisen arviointia tehdessään (ks. Ouakrim-Soivio 2016; Cross & Frary 1999). Toisin sanoen opettaja ei ole ulkopuolinen arvioitsija, vaan hän arvioi samalla omaa työtään. Tässä kaksoisroolissa on sekä mahdollisuus että heikkous, jotka molemmat puolet on tarpeellista tiedostaa. Myönteisenä asiana voi nähdä sen, että opettaja tuntee perusteellisesti asian, jota hän arvioi. Hänellä on ymmärrys kokonaisuudesta, johon arvioitava asia liittyy. Heikkoutena voi pitää sitä, että oman toiminnan voi nähdä vääristyneesti esimerkiksi sen mukaan, miten henkilöllä on tapana yleensä arvioida asioita tai mitä hän olettaa muiden odottavan tulokseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018) käyttävät termiä puolueettomuusnäkökulma muistuttaessaan tutkijan oman roolin vaikutuksesta tutkimukseen. Myös Vitikka (2009, 51–52) viittaa formaalin ja havaitun opetussuunnitelman väliseen mahdolliseen ristiriitaan.

Tutkimusetiikkaan kuuluu, että tutkimusta tehtäessä toimitaan kurinalaisesti ja täsmällisesti (Vilka 2015). Näitä vaatimuksia olemme pyrkineet noudattamaan kaikissa tutkimusvaiheissa. Kurinalaisu-

teen kuuluu, että kirjoitamme tutkimusvaiheet täsmällisesti lukijan arvioitavaksi ja tuomme avoimesti esille myös ne näkökulmat, jotka heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa ei voi siten erotella tutkimuksen toteuttamista sen luotettavuudesta (Vilkka 2015).

Tutkimuksen herättämät kysymykset ja kehittämisehdotukset

Koulukontekstissa itsearviointi voidaan nähdä oleellisena osana opettajan työtä ja keinona kehittää ammatillista osaamista koko työuran ajan (Korkeakoski 2004, 165). Kaikki opettajien tekemä itsearviointi ei aina konkretisoidu julkiseksi raporteiksi, eikä niin ole tarkoituksaan olla. Silloin kun evaluaatio on toteutettu tutkimusprosessina, on tulosten julkaiseminen läpinäkyvästi luontevaa ja tutkimuseettisesti jopa välttämätöntä. Näin toimimalla toteutamme samalla opettajankoulutustehtäväämme, johon kuuluu oleellisesti opettajaksi opiskelevien ohjaaminen opettajan työn tutkimusperustaisuuteen. Opettajan on mahdollista olla myös oman työnsä tutkija.

Havaintojemme mukaan monialaisten aihekokonaisuuksien aihepiirit olivat monipuolisia. Vaatii opettajalta joka tapauksessa melkoista sovittelemista, jotta kaikkien oppilaiden mielenkiinnon kohteet voitaisiin ottaa edes jossakin määrin huomioon. Lisäksi opettajalla on huoli opetussuunnitelmaan kirjattujen ainekohtaisten tavoitteiden toteutumisesta. Tilanteeseen löytyy varmasti useita eri ratkaisuja. Yksi mahdollisuus on asettaa oppimisen keskiöön muita kuin oppiainekohtaisia sisältötavoitteita, vaikka niistäkin on pidettävä huolta. Muun muassa laaja-alaisen osaamiseen liittyvät tavoitteet mahdollistavat monenlaisten sisältöjen kanssa työskentelyn. Jaamme Cantellin (2013, 197) näkemyksen siitä, että opettajalla on haasteellinen tehtävä suorittaa sisältöjen karsintaa ja löytää keskeiset asiat, jotta kokonaisuuksien käsittely mahdollistuu mielekkäällä tavalla.

Nostimme edellä esille opettajien haastatteluissa ilmenneen jongleerauksen metaforana kuvaamaan opettajan työtä monialaisen oppimiskokonaisuuden ohjaajana. Kuten kaikki koulutyön arkea tuntevat tietävät, hyvistä suunnitelmista ja ennakkovalmisteluista huolimatta oppimistilanteet ovat aina yllätyksiä ja muutoksia täynnä. Erityisen haastavaa tilanne on silloin, kun joidenkin oppilaiden työskentely vaatii erityisen paljon yksilöllistä tukemista.

Niemi (2015, 121) kirjoittaa, että eheyttäminen on helpompaa, jos opettaja uskaltaa käyttää monipuolisia opetustapoja ja olla läsnä ohjaamisen ohella itse oppijana. Enkenberg (2014) puolestaan peräänkuuluttaa riittävän huonosti määriteltyjä tehtäviä, jotta oppilaille jää tilaa tehdä niistä omia päätelmiä ja tulkintoja. Tämä periaatteessa yksinkertainen design-pedagogiikan toimintaohje on yllättävän vaikea toteuttaa, vaikka siinä voisi olla yksi ratkaisu siihen, miten saada enemmän tilaa oppilaiden mielenkiinnon kohteille ja osallisuuden kokemuksille. Juuti ja Lavonen (2018, 209) puolestaan kirjoittavat sopivasti valitusta ankuroivasta ilmiöstä, joka herättää oppilaiden kiinnostuksen. Enkenberg (2014) katsoo, että opettajan tehtävä on ennen kaikkea oppimisen kontekstin suunnittelu.

Osallisuutta ja aktiivisuutta voi olla hyvin monenlaista ja eri tasoista. Onkin tarpeen välillä pysähtyä pohtimaan, missä määrin oppilaat ovat voineet osallistua ja miten heille voidaan antaa enemmän tilaa toimia, jos siinä ei ole onnistuttu kuten on tarkoitus (ks. Halinen & Jääskeläinen 2015, 32). Tässä tutkimuksessa meillä ei ole käytössä oppilaiden vastauksia, vaikka niitäkin kartoitimme samoihin aikoihin opettaja-aineiston keräämisen kanssa. Oppimismotivaation kannalta on positiivinen vaikutus sillä, että oppilas voi vaikuttaa opiskeluunsa sekä kokea itsensä kykeneväksi ja merkitykselliseksi (ks. Ryanin & Decin 2017). Opettajina meidän on jatkuvasti oltava tietoisia oppilaiden näennäisosallistumisen vaarasta, kun yritämme yhdistää tavoitteet oppilaiden vaikuttamismahdollisuuksista muihin opetussuunnitelman vaatimuksiin. Muun muassa opetussuunnitelman ainejakoisuus voi olla omiaan jarruttamaan eheyttävää opetusta ja osallisuuden sijasta oppilaalla saattaa olla vain tilaisuus tulla kuulluksi ilman, että hänen ajatuksiaan pyritään ottamaan aidosti huomioon. Opettajina meidän on huolehdittava eri-

tyisesti niistä oppilaista, jotka eivät ole vielä löytäneet vahvuuksiaan oppijoina tai ovat vaarassa kadottaa luottamuksensa itseensä sekä kiinnostuksen oppimista kohtaan. Oppilaiden aktiivinen vaikuttaminen auttaa osaltaan siinä, että työskentelyilmapiiri muodostuu kiinnostavaksi (Luostarinen & Peltomaa 2016, 74).

Muuttuuko mikään monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä? Onko muutos tarpeen? Muun muassa näitä kysymyksiä meidät sai pohtimaan lomakkeeseen kirjattu kommentti siitä, että mitään uutta ei ole tullut, sillä jo Aukusti Salon ajoista lähtien on ollut kokonaisopetusta. Myös kaksi haastattelemaamme opettajaa totesi, että ainahan näitä on ollut. Kivioja toteaa tutkimuksessaan (2014, 194), että kokenutkin opettaja voi olla oppija suhteessa opetussuunnitelmaan poissulkematta sitä, että kokemus tuo taitoa tarkastella opetussuunnitelmaa itsenäisesti ja kriittisesti. Jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa omista lähtökohdistaan. On kuitenkin hyvä pysähtyä yhdessä miettimään muun muassa sitä, onko nyt voimassa olevan opetussuunnitelman tekstissä jotakin, joka ei itsestään selvästi toteudu vanhoilla toimintatavoilla sekä sitä, miten opetussuunnitelmatekstiä tulkitsemme. Oppilaiden osallisuus, oppimisympäristöjen laajentuminen ja arviointimenetelmien monipuolistuminen ovat esimerkkejä asioista, jotka vaativat nähdäksemme uutta lähestymistapaa. On hyvä, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia ei nähdä ihmeellisinä ja kokonaan uusina keksintöinä, mutta ”taas samaa vain eri paketissa” -ajattelu voi jättää huomaamatta niille asetetut monipuoliset tavoitteet, joihin kuulu pyrkimys antaa oppilaille osallisuuden kokemuksia ja valmiuksia aktiiviseen kansalaisuuteen. Vaikka osallisuuden portaot (KUVIO 1) tai muu aiheesta kirjoitettu teoria eivät aukottomasti selitä oppilaiden osallisuutta, voi niitä tarkastelemalla saada uusia näkökulmia.

Viime aikoina on mediassa melko laajasti esitelty näkemyksiä, joiden mukaan projektien ja ilmiöiden kanssa työskentelyyn tulee suhtautua kriittisesti. Oppilaiden itseohjautuvuuden vaatimus herättää myös paljon kysymyksiä. Opettajilla on valtavasti ideoita ja ajatuksia opetuksen kehittämiseksi, joten ajan ja paikan löytäminen tällaiselle keskustelulle ja kokemusten jakamiselle on tärkeää. Opettajilla on jaettavana toisilleen runsaasti hyviä kokemuksia, joista mainittakoon muun muassa mielenkiintoiset arviointitavat, jotka nousivat esille tämän tutkimuksen yhteydessä. Lisäksi tulee kiinnittää huomiota siihen, että eri-ikäisten oppilaiden yhteistyölle löytyy luontevia mahdollisuuksia. Käsityksemme mukaan oppilaiden aito kuuleminen niin opetussuunnitelmatyössä kuin opetustilanteissa on asia, jossa voimme parantaa toimintaamme ilman, että annamme pedagogista asiantuntijuuttamme pois omista käsistämme.

Tutkimusraporttimme voi jatkossa olla materiaalina ohjaustyössä, jossa käsitellään koulun itsearviointia, pohditaan opetussuunnitelmaa opetustyötä ohjaavana asiakirjana tai opettajan roolia oman työssä tutkijana ja kehittäjänä. Hakala, Maaranen ja Riitaoja (2017, 184) toteavat opettajaopiskelijoiden opetussuunnitelmaymmärrystä koskevassa tutkimuksessaan, että opiskelijat eivät juurikaan kyseenalaistaneet sitoutumistaan opetussuunnitelmaan, mikä edellä mainittujen tutkijoiden mielestä on selkeä epäkohta. Toisaalta voidaan ajatella, että kriittisempään opetussuunnitelmasuhteeseen tarvitaan tiettyä varmuutta (Kivioja 2014, 186–187), jota opettajaksi opiskelevilla ei vielä ole. Osana ohjattuja harjoittelua voimme opastaa opiskelijoita tarkastelemaan opetussuunnitelmaa analyyttisesti ja antaa heille samalla valmiuksia osallistua opetussuunnitelman kehittämistyöhön oleellisena osana opettajan työtä. Parhaimmillaan harjoittelun aikana tehdyt havainnot yhdistyvät kasvatustieteen teoriaopintoihin, mitä voidaan pitää tieteelliseen tietoon perustuvan opettajankoulutuksen keskeisenä toimintatapana.

Lähteet:

- Arnstein, S. 1969. A Ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4), 215–224.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002 Alkuopetuksen Didaktiikka. Juva: WS Bookwell Oy.
- Cantell, H. 2013. Opetussuunnitelmat ja tuntijakouudistus: arvopohdintaa ja välttämättömiä valintoja. *Kasvatus* (2), 195–198.
- Cross, L.H. & Frary, R.B. 1999. Hodgebodge Grading: Endorsed by students and teachers alike. *Applied measurement in Education* 12 (1), 53–72.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Enkenberg, J. 2014. Oppimisen tulevaisuus. Tulevaisuuden koulu – oppiminen ja opiskelu muutoksessa. Esitys Kopiossa 29.1.2014. Luettavissa: <https://www.slideshare.net/JormaEnkenberg/oppimisen-tulevaisuus-33677621?related=1> Luettu 15.5.2018.
- Enkenberg, J. 2009. Oppimisen tulevaisuus. Luettavissa: <http://www.enorssi.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/tutkoke-koordinaattorit/Enkenberg-opettamisen-tulevaisuus.pdf/view> Luettu 15.6.2018.
- Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa: P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.
- Haanpää, L. & Roos, S. 2015. Nuoret luopin alla 2014 – Teemana kuluttajuus ja taloudellinen eriarvoisuus. Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskus CYRIn julkaisuja 1/2015, Turun yliopisto.
- Hakala, L., Maaranen K. & Riitaoja A-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajakoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa: T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 161–190.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa: H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–36.
- Halinen, I., Holappa A-S. & Jääskeläinen, L. 2013. Opetussuunnitelmatyö ja yleissivistävän koulutuksen uudistaminen. *Kasvatus* 44 (2), 187–194.
- Hart, R. 1992. *Children’s participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF. Luettavissa: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf Luettu 5.6.2018.
- Heikkinen, L.T., Kiilakoski, T. & Huttunen, R. 2014. Opetussuunnitelmatyö kollektiivisena tiedonmuodostuksena Jürgen Habermasin oikeuden diskurssiteorian valossa. *Kasvatus* 45 (1), 20–33.
- Horelli, L. 1994. Lasten näköinen elinympäristö. Kokemuksia yhdyskuntasuunnittelun, ympäristökasvatuksen ja ehkäisevän sosiaalipolitiikan välisestä yhteistyöstä Kiteen Rantalan ala-asteella. Ympäristöministeriö, Alueidenkäytön osasto, Tutkimusraportti 3. Helsinki.
- Iisalo, T. 1999. *Kouluopetuksen vaiheita, keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–210.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–159.
- Karlsson, L. 2014. *Sadutus – avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto. Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa: A. Gretscher & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta. Nuorisotutkimusverkosto*. Helsinki: Hakapaino Oy, 8–23.
- Kivioja, L. 2014. Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi opettajaksi. Omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Klein, J. 2006. A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. English Faculty Research Publications. Paper 3. Luettavissa: <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3> Luettu 19.4.2018.
- Korkeakoski, E. 2004. Opettaja oman työnsä arvioijana. Teoksessa P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–177.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 247–265.
- Kuikka, M.T. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- McNeil, J. D. 1985. Curriculum: A Comprehensive Introduction (3rd ed.). Boston: Little, Brown and Company.
- Myllyntausta, S. & Peuhkuri, T. 2015. Tutkitaan yhdessä avaruutta ja lähiympäristöä. Design-suuntautuneen pedagogiikan esimerkkejä. Teoksessa: H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemi, L-M. 2015. Monialaisuus koko koulun toiminnassa. Teoksessa: H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–122.
- Nivala, E. & Rynänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, vuosikirja 2013, vol. 14, 9–41.
- Ouakrim-Soivo, N. 2016. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- POPS 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Luettavissa: https://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 5.5.2018.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rajakaltio, H. 2017. Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala ja P. Kulju (toim.) Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 59–83.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.
- Ryan, R. & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa: K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salo, A. 1937. Alakansakoulun opetussuunnitelma: kokonaisopetuksen periaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Stenhouse, L. 1985. Case study methods. Teoksessa T. Husen ja N.T. Postlethwaite (toim.) The international encyclopedia of educational research and studies. Oxford: Pergamon, 645–650.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Suomen Varhaiskasvatus Ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011, 24–35. Luettavissa: <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> Luettu 10.6.2018.

UNICEF. 1989. Lapsen oikeuksien sopimus.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen: oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Kasvun ajattelutapa motivoi oppimaan. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–76.

Vesikansa, S. 2002. Demokratia kouluissa ja nuorisotyössä. Teoksessa: A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Suomen Kuntaliitto, 11–30.

Vilkka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana. Suomen kasvatustieteellisen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen ja T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000, 12–29.



Olli-Taavetti Kankkunen

PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN ETIIKKA – TAVOITTEET JA ARVIOINNIN PERUSTEET

1 Johdanto

Nykyisin ollaan varsin yksimielisiä kuuntelun keskeisestä merkityksestä inhimillisessä akustisessa kommunikaatiossa (Truax 2001), ihmisten päivittäisessä elämässä (De Nora 2000) sekä oppimisessa ja koulumenestyksessä (esim. Halinen ym. 2016). Suomalaisen perusopetuksen ydintehtävänä on auttaa kasvatettavia sellaisten tietojen ja taitojen hankkimisessa ja kehittämisessä, joita he nyt ja tulevaisuudessa tarvitsevat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Kuuntelutaitoja voidaan pitää tällaisina kaikille tarpeellisina elämänhallinnan taitoina. Koska moraaliperiaatteen määritelmän (Wiberg 1989, 257) mukaan myös kuuntelun moraaliperiaatteiden tulee olla julkisia ja kaikkien opittavissa, kuuntelun etiikkaa tulee opettaa kansalaisille. Näin ollen myös *äänellisten toimijoiden* eli äänen tuottajien ja kuuntelijoiden toimintataitojen opettaminen voidaan parhaiten järjestää julkisen vallan järjestämässä, eri ikäiset oppijat tavoittavassa perusopetuksessa.

Tässä artikkelissa tarkastellaan perusopetuksen eettisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtia, tavoitteita ja arvioinnin perusteita. Akustisen kommunikaation teoria (Truax 2001) lähtökohtana artikkelissa nousee esiin kuuntelun kokonaisvaltainen merkitys yksilölle ja yhteisölle. Pää tavoitteena on edistää kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa. Konkreettisenä tavoitteena on tuottaa teoreettisia välineitä kuuntelukasvatuksen arviointikäytäntöjen kehittämiseksi. Tutkimuskysymyksenä on, miten voidaan 1) käsitteellisesti kuvata oppilaan pätevän kuuntelun kriteereitä ja 2) arvioida oppilaan eettisen harkinnan kehittymistä kuuntelussa.

Artikkelissa sovelletaan filosofisen menetelmän kahta pääperiaatteita, pyrkimystä päättelyn sisäiseen johdonmukaisuuteen ja muodostetun teoreettisen kokonaisuuden yhtenäisyyteen (ks. Jorgensen 2005, 21–22). Myös kuuntelukasvatuksen moraalifilosofisten kysymysten, kuten eettisen harkinnan oppimisen pohdinta edellyttää filosofisen menetelmän käyttöä. Erityisesti pyritään selventämään, kuinka kuunteluun liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisukykyä voidaan perusopetuksessa arvioida. Tässä kuuntelijan vastuun ja eettisen kasvun tarkastelussa hyödynnetään moraalitutkija James Restin (1986) *moraalisen toiminnan neljän komponentin mallia*.

Tutkimuskysymys ratkaistaan käsitteellisteoreettisen menetelmän eli analyysin, argumentaation ja synteessin avulla. Tärkein teoreettisten näkökulmien analyysin väline on käsiteanalyysi (esim. Kakkuri-Knuuttila 2011, 335–356), joka myös auttaa soveltamaan käsitteitä kuuntelukasvatuksen arviointikäytäntöön (ks. Jorgensen 1992, 177–178). Argumentaatiossa käytetään deduktiivisen päättelyn lisäksi dialektista päättelyä, esimerkiksi punnittaessa kuuntelukasvatuksessa edellä mainitun Restin teorian soveltuvuutta eettisen harkinnan oppimisen ja arvioinnin lähtökohdaksi.

Artikkeli nojaa pääosin pragmatistiseen musiikkikasvatusfilosofiaan ja sen sosiokonstruktivistisiin lähtökohtiin (esim. Westerlund 2002; Väkevä 2003). Pragmatistisen naturalismin mukaan sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus on olemassa vain inhimillisen toiminnan ylläpitämänä, vakiintuneina ja uudistuvina kulttuurisina käytäntöinä ja toiminnan tapoina (Määttänen 2009, 38–40, 49). Myös tässä artikkelissa oletetaan, että ihmisen äänellinen vuorovaikutus ympäristössä ja ympäristön kanssa tapahtuvat toiminnan tapojen välityksellä. On ratkaisevaa, kuinka äänellisinä toimijoina toimimme vuorovaikutuksessa, esimerkiksi kun kuuntelemme toisiamme tai tuotamme ääntä yhteisessä ympäristössä. Näin ollen myös kuuntelutaidon arviointi on kontekstuaalista kuuntelun toimintatapojen arviointia. Ihmisten

kanssakäymisessä se tarkoittaa jatkuvaa neuvottelua kuuntelutilanteeseen parhaiten sopivista vuorovaikutuksen tavoista.

Sosiokonstruktivismiin (ks. De Corte 2012) perusajatuksen mukaisesti myös kuunteluun liittyvä tieto on yksilöiden ja yhteisön yhdessä rakentamaa (Kauppila 2007; Dumont & Istance 2010). Vastaavasti sosiaalisesti jaettuun tietoon kiinnittyvä yksilön ja yhteisön keskinäinen riippuvuus on luonteeltaan eettinen (Marková 2016, 4). Kuuntelukasvatuksen tärkein kysymys onkin, miten eettiseksi äänelliseksi toimijaksi voidaan kasvaa ja kasvattaa.

Artikkeli jakaantuu viiteen jaksoon. Kuuntelukasvatuksen arviointi nojaa kuuntelun etiikkaan ja moraaliperiaatteisiin, joita tarkastellaan seuraavaksi artikkelin toisessa luvussa. Kommunikaation tutkimuksen ja etiikan näkökulmasta pohditaan erityisesti dialogisen kuuntelun ehtoja, kuuntelijan vastuuta ja eettisiä valintoja. Artikkelissa ehdotetaan, että kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi otetaan yhteisössä toteutuva *eettinen äänellinen toimijuus*. Käsite viittaa akustisen kommunikaatiossa äänellisen toimijan eettiseen harkintaan ja erityisesti kykyyn ottaa huomioon toiminnan eettiset vaikutukset (Kankkunen 2018, 64).

Kolmannessa luvussa jäsennetään yhteisöllisen arvokasvatuksen näkökulmasta kuuntelukasvatuksen lähtökohdat, tehtävät ja tavoitteet, jotka määrittelevät kuuntelukasvatuksen oppisisältöjen arvioinnin kriteerit. Artikkelissa ehdotetaan äänellisen toimijan pätevän kuuntelun ja sen arvioinnin yläkäsitteeksi *kuuntelukompetenssia*, joka edellyttää eettistä harkintaa. Tästä syystä artikkelissa tarkastellaan myös eettisen harkinnan oppimista. Ennen artikkelin päättävää pohdintaa neljännessä luvussa jäsennetään tarkemmin kuuntelukasvatuksen oppilasarvioinnin perusteet.

2 Kuuntelun etiikka

Moraaliperiaatteet ja akustinen kommunikaatio

Käsitteitä etiikka (kreikk. *ethos* tapa, tavat) ja moraali (lat. *mos, moris* tapa, tavat) on käytetty kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa synonyymeina (esim. Rest & Narvaez 1994; Tirri 2002, 23; Spoof 2007, 9–10). Kun suomalaisessa kasvatustutkimuksessa halutaan tehdä ero etiikan ja moraalin käsitteiden välillä, etiikka ymmärretään yleensä moraalin teoreettiseksi tutkimiseksi, hyvää ja pahaa sekä oikeaa ja väärää koskevaksi pohdinnaksi (Spoof 2007, 9). Moraalin taas katsotaan liittyvän yksilöiden ja yhteisöjen eettisesti hyväksyttäviin arvovalintoihin, käyttäytymissääntöihin ja niihin perustuvaan toimintaan. Samoin kuin Restin (1986) on moraalisen toiminnan mallissa, jossa eettinen ja moraalinen viittaavat sekä arvoihin ja toiminnan lähtökohtiin että käytännön ratkaisuihin ja toimintaan, tässä artikkelissa eettistä ja moraalista ei eroteta käsitteellisesti.

Yhdessä elämisen sääntöihin näyttää liittyvän jonkinasteinen sosiaalinen huomioonottaminen. Pragmatismien perusoletuksen mukaan tällaiset inhimilliset käytännöt ovat normatiivisesti jäsentyneitä. Normatiivisina käytäntöinä inhimillisellä toiminnalla on eettisiä vaikutuksia silloin, kun toiminta koskettaa toisia ihmisiä tai ympäristöä. Normatiivisen moraaliperiaatteen yleisenä ehtona on, että periaate ja siihen liittyvä toimintasääntö ohjaa yhteisön jäsenten eettistä harkintaa. Eettisiä kysymyksiä voi ilmetä missä tahansa ihmisten välisessä kommunikaatiossa, jos 1) kommunikaatiota voidaan arvioida oikean ja väärän ulottuvuudella, 2) kommunikaatiosta mahdollisesti seuraa merkittäviä vaikutuksia muille ihmisille tai 3) kommunikaatioon osallistuva tietoisesti pyrkii tiettyihin tavoitteisiin ja käyttää sitä varten tiettyjä kommunikointitapoja (Johannesen, Valde & Whedbee 2008, 2).

Toimintamme on joko onnistunut tai epäonnistunut ainakin kahdessa mielessä: toiminta joko palvelee tai ei palvele päämäärien saavuttamista ja tässä mielessä toimimme joko oikein tai väärin

(Pihlström 2002, 14–15). Toiminta ja päämäärän toteutukset voivat siis olla paitsi käytännön kannalta, myös inhimillisesti arvioiden joko hyviä tai huonoja. Eettisessä mielessä oikeaa on se, mikä tuottaa hyvää (ks. MacIntyre 2004, 177–180; Ursin 2007, 126). Kun ihminen valitsee hyvän ja toimii sitä edistäen, hän toimii oikein (Rest & Narvaez 1994; Ursin 2007, 136).

Moraalisäännöt opitaan yhteisöllisesti sosialisatiossa ja kasvatuksen avulla. Jotta moraaliperiaate voi ohjata yhteisön jäsenten toimintaa ja eettistä harkintaa, sen tulee olla kaikkien opittavissa. Toiseksi, moraalien julkisuusperiaatteen mukaan moraaliiin liittyvien periaatteiden ja sääntöjen tulee olla kaikkien tiedossa (Wiberg 1989, 257. Kolmanneksi koskevan moraalisen periaatteen täytyy olla yleistettävissä niin, että se soveltuvien osin koskee kaikkia samanlaisissa tai samankaltaisissa tilanteissa.

Vuorovaikutuksessa ja yhteisessä ääniympäristössä tapahtuvana äänellisenä toimintana myös inhimillinen akustinen kommunikaatio on väistämättä eettisten kriteerien alaista intersubjektivistista toimintaa. Intersubjektivisuus viittaa tässä ihmisten väliseen (yhteis)toimintaan, joka perustuu pyrkimykseen ja mahdollisuuteen ymmärtää toisia ihmisiä. Sillä, miksi ja miten esimerkiksi kuuntelija toimii yhteisössä, on useimmiten myös eettisesti arvioitavia vaikutuksia.

Tekoja ohjaavaa periaatetta tai sääntöä voidaan pitää kontekstista riippumatta moraalisenä, jos henkilö, yhteisö tai ryhmä pitää sitä toimintaa ohjaavana, yleistää sen ja pitää sitä määrävänä, lopullisena, ensisijaisena tai äärimmäisen arvovaltaisena (Frankena 1966, 668). Moraalisessa päätöksenteossa tulee myös huomioida kaikki osalliset eli ne, joita toiminta koskettaa joko suoraan tai välillisesti. Yhteistä äänellistä toimintaympäristöä koskevan moraaliperiaatteen tai säännön tulee olla relevantti ihmisten hyvinvoinnille, jotta sen perusteella valittu toiminta edistää ihmisten välistä hyvää vuorovaikutusta tai ehkäisee toisille vahingollisia vaikutuksia. Äänellisen toiminnan arvojen oikeutusta voidaan punnita vain kulttuuriseen toimintaympäristöön, yhteisön tai yhteisöjen väliseen toimintaan liittyvinä.

Moraalisesti vastuullisina äänellisinä toimijoina meidän tulee pyrkiä ottamaan huomioon tekojemme seuraukset (ks. Wiberg 1989, 259–260). Näin ollen esimerkiksi äänellinen toimijuus edellyttää oman toimijuuden tunnistamista sekä kykyä tehdä ja toteuttaa päätöksiä eettisen harkinnan pohjalta.

Äänellisen toimijan voidaan sanoa toimivan moraalisesti, kun hän perustaa toimintansa eettiseen harkintaan (ks. Wiberg 1989, 256). Toisin sanoen sattumanvaraisen päätöksenteon tai egoististen motiivien sijaan moraalinen toiminta perustuu eettisesti hyväksyttäviin arvoihin, on tietoisesti valittua ja nojaa johonkin moraaliteoriaan. Äänellistä toimintaa voidaan pitää eettisesti kestäväenä, kun toiminta perustuu eettisiin kriteereihin, jotka edistävät yhteistä hyvää. Näin ollen eettinen äänellinen toimijuus on paitsi vastuullista yhteisön toimintaan osallistumista, myös vaikuttamista yhteisöön.

Kun toimitaan yhteisessä ääniympäristössä, äänellisen vallan ja vastuun kysymykset kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Tämä merkitsee jatkuvaa neuvottelua vastuullisen äänellisen toiminnan ehdoista ja normeista. Koska eettinen harkinta on tilannekohtaista, valittu äänellisen toiminnan tapa voi olla sopiva tietyssä tilanteessa, mutta ei välttämättä jossain toisessa. Akustisessa kommunikaatiossa voi olla epäselvää tai kiistanalaista esimerkiksi, kenen päämääriä äänentuottaminen tai kuuntelu kulloinkin palvelevat.

Kuuntelijan tekemät valinnat vähintäänkin suuntaavat, mutta usein myös ylläpitävät ja vahvistavat tietynlaisen kuuntelutavan valitsemista tulevaisuudessa (ks. Määttänen 2009, 43, 50, 88–93). Myös tekemättä jättäminen, esimerkiksi eriasteisesti tiedostamaton tai tiedostettu kuuntelemattomuus, saattaa ohjata kuuntelijaa jatkossa valitsemaan samantapaisia kuuntelustrategioita. Äänellisen toimijan positiivista identiteettiä rakentava itsensä kuuntelu voi harjaannuttaa kykyä antautua ja sitoutua myös muihin kommunikaatiosuhteisiin (Beard 2009, 18–19). Vastaavasti kuuntelu yhdessä toisten kanssa voi vahvistaa yhteistä identiteettiä ja siten rakentaa yhteisöä.

Dialoginen kuuntelu

Dialogi on ymmärretty esimerkiksi eettisenä ideaalina tai joukkona viestintäperiaatteita, menettelytapoja ja -vaiheita, joiden käyttö helpottaa kahden ihmisen, pienen ryhmän tai yhteisöjen välistä vuorovaikutusta (Paquette, Sommerfeldt & Kent 2015, 31). Molemmissa lähestymistavoissa oletetaan, että toisin kuin yksisuuntaisessa ja itsekeskeisessä monologissa, dialogissa asenne on ihmisystävällinen ja vastavuoroinen. Vastaavasti tässä artikkelissa dialogi ymmärretään pikemminkin kommunikoinnin eettisenä asenteena, orientaationa tai laatuina kuin metodina, tekniikkana tai rakenteena (ks. Johannesen, Valde & Whedbee 2008, 54).

Käsitykset dialogista voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka ääripäinä ovat toisaalla normatiiviset, abstraktit tai utooppiset käsitykset ideaalisesta vuorovaikutuksesta ja toisaalla näkemys dialogista käytännössä toimivana vuorovaikutuskäytäntönä (Huesca 2008). Siinä missä normatiiviset lähestymistavat näkevät dialogiin osallistumisen päämääränä sinänsä, dialogiin käytännöllisesti suhtautuvat lähestymistavat ymmärtävät dialogiin osallistumisen keinona saavuttaa tavoitteita (Huesca 2008, 187–188). Molemmat näkökulmat ovat kuitenkin tarpeen, sillä demokraattisessa yhteisössä osallistuminen ja osallisuus on arvo sinänsä, mutta dialogi on myös kätevä ja käytännöllinen väline yhteiseen ymmärrykseen ja kommunikaation jatkamiseen pyrkimisessä. Dialogi on tarpeen erilaisia mielipiteitä kuuntelevassa ja konflikteja sietävässä demokratiassa. Dialogi ei siis edellytä yksimielisyyttä samanmielisyyden merkityksessä, vaan yhteistä ymmärrystä ja pyrkimystä vuoropuhelun jatkamiseen.

Dialogi kytkeytyy kommunikoijan eettiseen asenteeseen liittyviin määreisiin, kuten vastavuoroisuuteen, myötätuntoon, sitoutumiseen, luottamukseen ja itsensä alttiiksi panemiseen vuorovaikutuksen ennakoimattomalle kehitykselle (ks. esim. (Noddings 1984; Burbules 1993; Freire 2005/1970). Myös *dialoginen kuuntelu* lähtee oletuksesta, että mainitut ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvät asenteelliset piirteet ovat välttämättömiä, jotta vuorovaikutus olisi rehellistä, palkitsevaa ja mielekästä. Näin ollen voidaan puhua dialogisesta kuunteluasenteesta.

Dialogissa lähestymme toista kahdessa merkityksessä, yhtäältä on kyse asenteesta, avoimuudesta toisen kokemukselle, ja toisaalta kehollisesta tapahtumasta, toisen puoleen kääntymisestä ja läsnäolosta tässä hetkessä. Toisen ihmisen vuorovaikutteinen kuuntelu ilmenee nonverbaalisena ja verbaalisena käyttäytymisenä, josta puhuja tietää, että häntä kuunnellaan (Janusik 2007, 139–140).

Kuten Burbules (1993) painottaa, dialogilla ei ole kysymyksiin ja vastauksiin perustuvaa ennalta määrättyä kommunikatiivista muotoa. Dialogi on pikemminkin sosiaalinen suhde, joka saa osallistujat antautumaan elävään, avoimeen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Kahdenvälisessä keskustelussa se merkitsee sen tiedostamista, ettei keskustelua voi hallita yksin. Tämän ymmärtäen keskustelijat voivat turvallisesti luopua puhujan ja kuuntelijan rooleihin usein liittyvästä valtataistelusta, siitä, kumpi saa olla äänessä ja kumpi kuuntelee.

Puheen kuuntelu viittaa suppeassa merkityksessä puhutun viestin vastaanottamiseen eli kykyyn ymmärtää sanallisia ja sanattomia viestejä (esim. Beard 2009, 7). Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä sen sijaan ovat vapaaehtoinen ja tietoinen pyrkimys vastavuoroisuuteen, ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen, mutta myös erimielisyyden sallimiseen (ks. Hanhivaara 2006).

Dialoginen suhde viittaa niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman kuuntelussa tasaveroiseen, jatkuvaan ja kehittyvään kommunikointiin. Näin ollen laajassa merkityksessä puheen kuuntelu tarkoittaa toisen ihmisen kuuntelua, olemista dialogisessa suhteessa toiseen ja valmiutta muuttua tämän suhteen myötä (Kankkunen 2018, 49–51). Dialogia ohjaa kantilainen periaate, jonka mukaan ihmisiä tulee kohdella itsenäisenä päämääränä eikä omien tavoitteiden toteuttamisvälineenä. Dialogisen kuuntelun

tarkoituksena on tietoon, käsityksiin ja tunteisiin liittyvä parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (ks. Burbules 1993, 8).

Dialoginen suhde edellyttää suhteessa olemisen kykyä inhimillisen vuorovaikutuksen arjessa. Peruskysymyksenä on, kuinka oppia puhumaan niin, että toinen haluaa kuunnella, ja toisaalta kuunnella niin, että toinen haluaa puhua. Kuuntelijan näkökulmasta dialogisen suhteen arviointi tarkoittaa esimerkiksi sen arvioimista, kuinka hän kykenee kuuntelemaan ja vastavuoroisesti tekemään puhujalle selkeyttäviä kysymyksiä.

Musiikin kuuntelussa kuuntelun suppea merkitys, musiikilliseen ääneen keskittyvä kuuntelu viittaa lähinnä musiikkiteosten kuunteluun (esim. Swanwick 1979/1996, 43; Hyvönen 1995, 233). Laajassa merkityksessä musiikin kuuntelu sen sijaan viittaa musiikilliseen kommunikaatioon, kuten yhteiseen musisointiin, toisen musisoijan kuunteluun tai osallistumiseen musisointiin kuuntelijana. Myös ympäristöääntä voidaan kuunnella äänenä sinänsä, yksittäisinä ääninä ja äänilähteinä tai kokonaisvaltaisemmin merkityksellisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, äänimaisemana. Laajassa merkityksessä äänimaiseman kuuntelu, ääniympäristön äänien vastaanottaminen, tulkinta ja kokemus voidaan ymmärtää yksilön tai yhteisön äänimaisemaan osallistumisena (ks. Truax 2001, 11, 50; ISO 2014).

Kuuntelijan vastuu ja eettiset valinnat

Ihmiskeskeisen filosofisen näkemyksen mukaan inhimillisen vuorovaikutuksen perusta on, että ihminen kohtaa toisen ihmisen niin, että syntyy kontakti (Seppälä 1999, 75–76). Tasa-arvoiselle yhteisöön osallistumiselle on edellytyksenä kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus ja huomioonottaminen. Myös kuuntelijalle muodostuu kokemus osallisuudesta, osallistumisesta ja yhteisöön liittymisestä (ks. Rasku-Puttonen 2006, 112–114) vain, jos hän tulee vuorovaikutuksessa omana itsenään hyväksytyksi.

Inhimillisessä kommunikaatiossa kuunteluun liittyy usein eettisiä valintoja. Kuuntelija voi tavallisesti esimerkiksi päättää, ketä, milloin ja kuinka hän kuuntelee. Kun ihminen kuuntelee tarkkaavaisesti ja ikään kuin antautuu kuulemalleen asialle, hän pystyy muodostamaan käsityksen toisen tarkoituksesta ja sen yhteydestä omiin kokemuksiin. Jos sen sijaan ajatuksemme ovat muualla, emme oikeastaan kuuntele puhujaa, vaikka olisimme hiljaa. Edelleen voidaan sanoa, että jos kuuntelemme toista vain odottaen, jotta pääsisimme itse ääneen, emme kuuntele häntä aidosti. Kuunneltava ei myöskään tule kuulluksi, jos kuuntelija pitää tiukasti kiinni omasta näkökannastaan tai tyytyy arvioimaan, mikä toisen puheessa on oikein tai väärin.

Äänellisillä toimijoilla on myös yhteinen vastuu yhteisön kommunikaatiosta ja sen jatkumisesta. Eettinen yhteiseen ymmärrykseen orientoituminen tarkoittaa pyrkimystä dialogin jatkamiseen tai vähintäänkin yhteisesti koordinoitua toimintasuunnitelmaan. Dialogisessa kuuntelussa, jossa uusi todellisuus luodaan vastavuoroisesti ja yhdessä, ei kuitenkaan voida varmuudella ennustaa, miten vuorovaikutustilanne etenee. Vastuu viestintäkanavan aukipitämisestä korostuu erityisesti ristiriitaitilanteissa (ks. kompromissin etiikasta Stückelberger 2009). Viestinnän onnistuminen edellyttää, että hyvinkin erimieliset viestijät ovat myös konfliktitilanteissa sitoutuneita viestinnän yhteisiin pelisääntöihin. Näin ollen konflikti voi myös palvella uutta luovan vuoropuhelun lähtökohtana (Schmidt 2012, 5). Kuuntelijalta tämä edellyttää aktiivista roolia ja vastuunottoa viestinnän onnistumisesta.

Yhteisessä äänimaisemassa jokainen äänen vaikutuspiirissä oleva on vähintään äänen kuulija: hän joutuu vuorovaikutukseen äänen kanssa riippumatta siitä, onko kyse äänellisten toimijoiden suorasta vuorovaikutuksesta vai ei. Tällä perusteella eettisen äänellisen toiminnan yleisenä ehtona voidaan pitää, että äänellinen toimija ottaa huomioon muut äänen vaikutusalueella olevat. Vastuu puheen,

musiikin tai muiden ympäristöäänien tuottamisesta tai kuuntelusta koskee erityisesti äänellisen toiminnan aiheuttamien negatiivisten terveysvaikutusten estämistä tai rajoittamista.

3 Eettisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat, tehtävä ja tavoitteet

Kuuntelukasvatus arvokasvatuksena

Kasvatettavan kasvu itsenäiseksi, vastuulliseksi äänelliseksi toimijaksi sisältää ajatuksen kasvusta tasa-veroiseksi ja päteväksi kommunikoijaksi (ks. POPS 2014, 20–22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 19) näkökulmasta kuuntelukasvatus tarkoittaa kasvatusta, jonka tarkoituksena on tukea kuuntelevan yksilön ”kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen”. Perusopetuksen arvoihin sitoutuva kuuntelukasvatus on näin ollen määritelmällisesti eettistä kasvatusta.

Eettisen kuuntelukasvatuksen johtoajatuksena on, että oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muut ihmiset (POPS 2014, 21). Arvostavassa kohtaamisessa on kysymys siitä, että vuorovaikutuksessa asetetaan sekä vaikuttajaksi että vai-kutettavaksi sekä luodaan luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri. Kuuntelukasvatuksen tavoiteasettelun lähtökohtana on inhimillisen akustisen kommunikaation perusta, yhteisössä tapahtuva dialoginen vuorovaikutus. Sen ytimenä puolestaan on dialoginen kuuntelu, äänellisten toimijoiden tasavertainen vuorovaikutus ympäristön ja sen toisten toimijoiden kanssa. Koska kuunneltava voidaan kuuntelun laajan merkityksen mukaisesti ymmärtää äänellisen toimijan kuunteluna, kuuntelukasvatus koskee puhujan, musisoijan tai ääniympäristön äänentuottajan kuuntelua. Nämä ovat kuuntelukasvatuksessa opetettavia, vahvistettavia ja arvioitavia taitoja.

Akustisen kommunikaation teoria (Truax 2001) lähtökohtana perusopetuksen kuuntelukasvatus voidaan jäsentää käsitteellisesti kolmikenttäisenä jatkumona puhe–musiikki–äänimaisema (Kankkunen 2018). Truax’n (2001) mukaan inhimillinen akustinen kommunikaatio voidaan jakaa kuunneltavien äänten organisoitumista–van perusteella kolmeen akustisen kommunikaation järjestelmään: äänellisessä vuorovaikutuksessa on kyse joko sanallisesta viestinnästä, musiikista tai ääniympäristön kuuntelusta. Vaikka nämä järjestelmät muodostavat semanttisen jatkumon, ne ovat myös osittain päällekkäisiä ja sisäkkäisiä. Sellaisia ne ovat myös kuuntelukasvatuksen osa-alueina.

Kuuntelukasvatuksen johtavana periaatteena on kasvatus kuunteluun liittyvään eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon. Haasteena on kehittää oppilaiden eettistä päätöksentekokykyä niin, että he kykenevät tekemään äänelliseen toimintaan liittyviä eettisiä arviointeja paremmin kuin ennen opetuksen alkua. Tästä syystä oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia eettisten periaatteiden jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Tämä edellyttää dialogisen kuuntelun harjoittelua käytännön tilanteissa, esimerkiksi kun luokassa pohditaan, miten äänenkäytön tai kuuntelun ristiriitatilanteet tulisi kouluyhteisössä ratkaista.

Kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kasvattaa vastuullisia ja tasavertaisia äänellisiä toimijoita, joilla on akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tarvittavat vuorovaikutustaidot. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alainen osaamisen tavoitteiden perusteella kuuntelukasvatuksen tavoitteissa painottuvat äänellisen toimijan keskeisinä taitoina niin sanotut tulevaisuuden taidot. Näitä joustavan osaamisen taitoja ovat vuorovaikutustaidot, eettinen harkinta ja ymmärrys, kriittisen ajattelun taito sekä valmius nivoa teknologiaa luontevaksi osaksi oppimista (ks. Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015, 80; myös Dumont & Istance 2010, 23–24).

Kuten pragmatisminkin näkökulmasta kaikki tieto, myös kuunteluun liittyvän tieto on eräänlaista taitoa tai edellyttää monenlaisia käytännöllisiä taitoja (Pihlström 2007, 153). Kuuntelukasvatuksessa tapahtuvaa oppimista voidaan luonnehtia konstruktiviseksi, itseohjautuvaksi, tilannesidonnaiseksi ja yhteistoi-

minnalliseksi. Koska akustinen kommunikaatio on inhimillistä toimintaa, myös eettistä äänellistä vuorovaikutusta voidaan harjoitella. Vastaavasti etiikan ymmärtäminen toimintataitoina sisältää ajatuksen, että eettistä harkintaa voidaan asiamukaisen kasvatuksen ja harjoituksen avulla oppia (Clarkeburn 2006, 10–11; Repo 2014, 57–58). Koska kuuntelutaito edellyttää kokemusta erilaisista kontekstuaalisista kuuntelukäytännöistä, kuuntelua voidaan oppia vain käytännössä, harjoittelemalla konkreettisissa kuuntelutilanteissa.

Kuuntelutaidosta eettiseen kuuntelukompetenssiin

Sekä taito että kompetenssi määrittelevät yleisesti sitä, kuinka jollakin osaamisalueella tulisi toimia taitavasti ja pätevästi. Taito on tietoa toiminnan tavasta eli siitä, kuinka toimia. Yleismerkityksessä myös kompetenssi tarkoittaa taitoa, yksilön loogisia edellytyksiä toimia jollain määrättyllä tavalla tai kykyä tehdä jotain (OECD 2003, 2; YSA 2014). Tutkimuksessa kompetenssin on kuitenkin katsottu viittaavan myös toiminnan pätevyyden laatuun, siis yhtäältä kriteerien täyttymiseen ja toisaalta kriteerien täyttämiseen toiminnassa. Unesco-raportin (Delors 1996) ehdotuksen jälkeen kasvatuksen tutkimuskäsitteenä on yleistynyt kompetenssi, joka on ymmärretty laaja-alaisempana ja yleisempänä kuin yksittäiset taidot (esim. Kauppila 2005, 19; Halinen 2011, 77). Pelkistäen taito on tiedollinen tekemisvalmius, kun taas kompetenssi on kyseiseen taitoon perustuvaa pätevää tekemistä eli käytännössä osoitettua taitoa.

Edellä olevan perusteella kuuntelutaito tarkoittaa tiedollista ja taidollista valmiutta kuunnella tilanteen edellyttämällä tavalla. Kuuntelukompetenssi puolestaan viittaa sekä tilanteessa vaadittavaan hiljaiseen tietoon että pätevään toimintaan kuuntelijana. Kuuntelukompetenssia ei siis voida määritellä vain taidon kognitiivisena dimensiona. Sosiaalisissa tilanteissa aktualisoituva kuuntelukompetenssi myös edellyttää, että kuuntelija toimii akustisen kommunikaation eri järjestelmissä kommunikoijana eettisesti kestäväällä tavalla. Toimintataitoina viittaavana kuuntelukompetenssi osoittautuu käsitteenä laajemmaksi kuin kuuntelutaito. Tällä perusteella kuuntelukompetenssi soveltuu kuuntelukasvatuksessa kuuntelutaidon arvioinnin yläkäsitteeksi.

Yhteisöä rakentavan kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteena on laaja-alainen kuuntelukompetenssi, joka yhtäältä edellyttää yhteisön jäsenen elämänhallintaan liittyviä kuuntelutaitoja ja toisaalta osaamista yhteisön jäsenenä. Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavan eettisen toimijuuden lähtökohtana on yhteisön jäsenten edistynyt eettinen herkkyyks (ks. Rest & Narvaez 1994). Eettisen asenteen ytimessä on kuuntelijan epäitsekkyys, joka ilmenee vastuullisuutena, muiden ihmisten ja luonnon kunnioittamisena, huomioonottamisena ja eettisenä huolenpitona. Eettiseen harkintaan perustuvan kokemuksen avulla äänellinen toimija oppii sovittamaan toimintansa kohtuulliseksi eli sellaiseksi, että erilaiset kilpailevat vaateet tulevat tasapainoisesti huomioiduiksi.

Koska äänellinen toiminta on eettisten kriteerien alaista, kuuntelukasvatuksessa tavoiteltava kompetenssi on *eettinen kuuntelukompetenssi*. Jotta oppilas oppii tekemään perusteltuja ja vastuullisia valintoja, hän tarvitsee eettisten periaatteiden tuntemusta. Näin ollen kuuntelukasvatuksessa on tärkeää arvioida yhdessä oppilaiden kanssa äänellisen toiminnan perusteita ja pohtia, mitä ja miten eettisiä periaatteita tulisi erilaisissa konkreettisissa tilanteissa soveltaa.

Kukaan ei voi olla sosiaalisesti kompetentti yksinään. Kuuntelijoita ei myöskään voida ennakolta leimata päteviksi tai epäpäteviksi, sillä kuuntelukompetenssi ilmenee vasta siinä tavassa, kuinka he kuuntelutilanteissa toimivat. Siten kuuntelussa tarvittava kompetenssi on määritelmällisesti yhteisöllinen, interpersoonallinen ja viestijöiden vuorovaikutuksessa toteutuva taito. Tämän mukaan kuuntelukompetenssin yksikkö ei ole viestivä yksilö, vaan pikemminkin kuuntelun viestintäsuhte. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen onnistumista ei tule arvioida vain yksilötasolla, vaan myös interpersonaalisen kompetenssin näkökulmasta yhteisön ja sen jäsenten kasvuna kuuntelutaidossa.

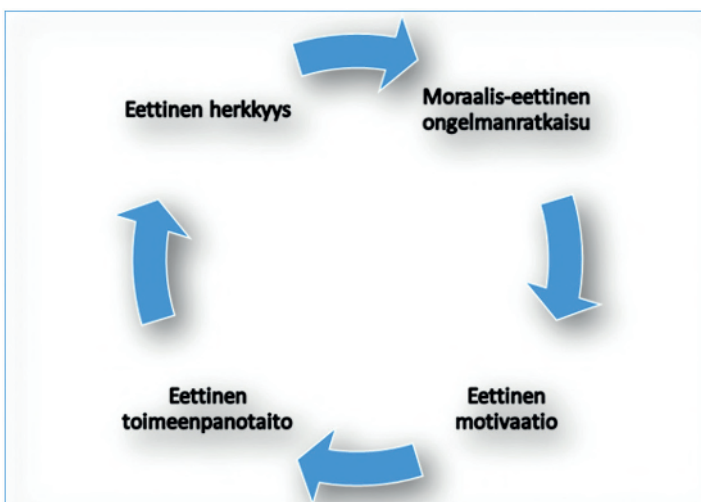
Akustisen kommunikaation teoria (Truax 2001) lähtökohtana kuuntelutaidot voidaan teoreettisesti jakaa puheen, musiikin ja ääniympäristön kuuntelutaitoihin (Kankkunen 2018). Kunkin kasvatusalueen tavoitteena on kyseisen akustisen kommunikaation järjestelmän äänellisen toiminnan kompetenssi. Akustisen kommunikaation järjestelmien mukaisesti kolme äänellisen toiminnan taitoaluetta ovat 1) puheviestintä ja vuorovaikutustaidot, 2) musisointitaidot sekä 3) äänellinen toiminta ympäristössä. Kuuntelukasvatuksen tavoite kuuntelukompetenssi jakaantuu äänellisen toiminnan osa-alueiden mukaisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssiin.

Eettisen harkinnan oppinen kuuntelussa

Eettinen kuuntelukasvatus kiinnittyy kuuntelun etiikkaan ja moraaliperiaatteisiin. Koska kuuntelukasvatuksessa opetellaan yhteisiä sosiaalisia ”pelisääntöjä”, eettinen kuuntelukasvatus on kasvatusta sosiaalisuuteen. Vastuullisen yhteisöllisen kommunikaation oppiminen tarkoittaa, että kouluyhteisössä opimme, kuinka yhteiskunnan jäsenenä tulisi elää ja toimia yhdessä. Kommunikaation etiikan perusta niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman kuuntelussa on kestäväällä pohjalla, jos päämäärien asettamisessa ja tavoittelussa ei unohdeta moraalin ydintä, ihmisen kunnioittamista.

Kuuntelukasvatuksen perusta on dialogissa, luottamukseen perustuvassa toisen ihmisen kohtaamisessa (ks. Värri 2004, 77). Lähtökohtana on, että moraalisesti vastuullisina äänellisinä toimijoina meidän tulee pyrkiä huomioimaan tekojemme seuraukset. Perusopetuksessa tämän opettaminen tarkoittaa, että oppilaat oppivat tiedostamaan itsensä eettisinä äänellisinä toimijoina ja toimimaan eettisesti kestäväällä tavalla. Koska akustiseen kommunikaatioon osallistuvilla voi olla erilaisia päämääriä, kuuntelukasvatuksessa on pohdittava kommunikaatioon osallistuvien vapauksien ja velvollisuuksien suhdetta. Kuuntelukasvatuksen etiikka koskee siis sitä, miksi, mitä ja miten pitäisi missäkin tilanteessa kuunnella tai kuka lopulta päättää siitä, ketä ja kenen on kuunneltava.

Koska eettisen päätöksenteon pohjana ovat arvoin perustuvat perustelut ja kysymykset, jokainen vastausyritys perustuu johonkin taustaoletukseen. Näin ollen eettisiin kysymyksiin on vain vähän tai ei lainkaan yksiselitteisiä tai ehdottoman oikeita vastauksia. Kuuntelukasvatus ei siten voi olla normatiivista arvojen ja moraalin opettamista. Päinvastoin on haasteellista perustella, miksi opettamamme arvot ovat juuri niitä, joita tulisi omaksua. Se, että kuuntelukasvatuksen tehtävänä ei ole etsiä yksiselitteisiä äänellisen toiminnan normeja, ei kuitenkaan tarkoita, etteikö eettisesti kestävään ratkaisuun kannattaisi pyrkiä.



KUVIO 1. Eettinen harkinta Restin, Narvaezin, Bebeaun ja Thoman (1999) mukaan

Restin (1986, 3–17; Rest & Narvaez 1994; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999) eettisen toiminnan malli sisältää osatekijät, joiden pohjalta ja varassa moraalinen toiminta voi toteutua. Vastaavasti mallia voidaan käyttää myös etsittäessä ja analysoitaessa syitä, jotka aiheuttavat eettisen toiminnan epäonnistumisen. Mallin avulla voidaan käsitteellistää, jäsentää ja analysoida eettistä harkintaprosessia sekä *eettisen harkinnan* kehittymistä äänellisessä toiminnassa (KUVIO 1). Näin ollen mallia voidaan käyttää kuuntelukasvatuksessa opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Restin (1986, 5) mallin perusoletuksena on, että neljä eettisten tekojen askelta ovat loogisesti toisistaan riippumattomia. Toisin sanoen mallin osat eivät välttämättä seuraa toisiaan vaiheittain, vaan osatekijät voivat vaikuttaa toisiinsa samanaikaisesti monin tavoin. Mallin osatekijät ovat 1) eettinen herkkyys (*moral sensitivity*), 2) moraalis-eettinen harkintakyky tai ongelmanratkaisu (*moral judgement*), 3) eettinen motivaatio eli päättäväisyys toimia (*moral motivation*) ja 4) eettinen toimeenpanotaito (*moral character*) (Rest & Narvaez 1994, 22–25; Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999, 100–103).

Jotta äänelliseen toimintaan liittyvä ongelma tulkitaan eettiseksi ongelmaksi, eettinen ongelma tulee havaita. Eettisesti ongelmallinen tilanne edellyttää *eettistä herkkyyttä*, taitoa tunnistaa toimintavaihtoehtot ja kaikki ne osalliset ja osapuolet, joihin toiminta vaikuttaa. Eettisen herkkyyden keskeisenä tekijänä voidaan pitää empatiaa, joka on myös empaattisen kuuntelun perusasenne. Eettinen herkkyys merkitsee siten tietoisuutta siitä, kuinka oma tai jonkun muun toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin ja heidän hyvinvointiinsa (Rest, Narvaez, Bebeau & Thoma 1999; Juujärvi & Pessa 2009, 93).

Kun eettinen ongelma on tunnistettu, siihen on tärkeää löytää sellainen ratkaisu, joka perusteltavissa eettisin kriteerein. *Eettinen ongelmanratkaisu* viittaa ajatteluprosessiin, jonka perusteella yksilöt ja yhteisöt olettavat ja päättävät, mikä toimintavaihtoehto on ”sopiva eli (eniten) oikein” (ks. Juujärvi & Pessa 2009, 94 [sulkumerkit alkuperäiset]). Moraalinen valinta on myös kuuntelussa väistämätön osa jokapäiväistä inhimillistä käytäntöä silloin, kun hyvän ja pahan erotteluun ei ole käytettävissä muita kriteereitä (ks. Ursin 2007, 125). Edellä on todettu, että eettisille ongelmille on tyypillistä se, ettei niille aina ole itsestään selvää ”oikeaa” vastausta. Suhteessa ongelmaan on kuitenkin aina vähintään kaksi vaihtoehtoa: voimme olla tekemättä mitään tai yrittää toimia jollakin tavalla ratkaisun löytämiseksi.

Arkiymmärryksen mukaan eettisten ongelman tiedostamisesta tai ratkaisun löytämisestä ei välttämättä vielä seuraa hyvä harkittu teko (Clarkeburn 2006, 9), vaan tarvitaan *eettistä motivaatiota* tehdä eettisesti oikein. Jos yhteisön arvot ovat eettisesti kestäväällä pohjalla, yksilö kykenee yleensä asettamaan yhteisölliset arvot henkilökohtaisten arvojen edelle. Päinvastaisessa tilanteessa, esimerkiksi muiden osallisten painostaessa eettisesti arveluttavaan toimintaan, korostuu toimijan sisäinen vahvuus toimia oikein. Jotta eettinen toiminta toteutuisi, on kyettävä toteuttamaan kaikki edellä sanottu käytännössä. Tästä eettisen harkinnan osa-alueesta Rest (1986, 3–4, 15–16) käyttää nimitystä *eettinen toimeenpanotaito*. Se tarkoittaa rohkeutta ja sisäistä vahvuutta toimia hankalissakin tilanteissa eettisesti kestävien arvojen mukaisesti (Juujärvi & Pessa 2009, 97).

Restin mallin lähtökohta on, että jokaista komponenttia tarvitaan, jotta eettinen toiminta toteutuu (Törmänen 2011, 36, 96). Jonkin osa-alueen toteutumattomuus tai epäonnistuminen aiheuttaa eettisen toiminnan epäonnistumisen (Juujärvi & Pessa 2009, 92). Esimerkiksi voimme olla hyviä ratkaisemaan ongelmia, mutta vain jos ne on ensin meille osoitettu (Clarkeburn 2006, 10). Saatamme myös nähdä ongelmat selkeästi, ratkaista ne nopeasti ja tarkasti, mutta silti toimia toisin esimerkiksi mukavuudenhalusta tai toimintaympäristöstä tulevan paineen lannistamana (Juujärvi & Pessa 2009, 92; Törmänen 2011, 38).

4 Kuuntelukasvatuksen oppilasarvioinnin perusteet

Kuuntelukompetenssi perusopetuksessa arvioitavana taitona

Tulevaisuuden taidot vaativat joustavaa ja luovaa toimintaa, kykyä soveltaa tietoja ja taitoja eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (De Corte 2012). Tällä perusteella kuuntelukasvatuksessa arvioitava kompetentti kuuntelu edellyttää yhteisöllistä osaamista, kykyä toimia ja soveltaa kuuntelutaitoja järkevästi ja joustavasti erilaisissa äänellisissä tilanteissa sekä arvioida äänellisen toiminnan eettisiä seurauksia.

Akustisen kommunikaation eri järjestelmät asettavat pätevälle kuuntelulle omat ehtonsa. Tästä syystä kuuntelutaidon arvioinnin tulee perustua akustisen kommunikaation järjestelmien kuuntelukompetenssien kriteereihin. Kun arvioidaan oppilaan saavuttamaa äänellisen viestinnän valmiutta ja käytännössä osoitettua taitoa, pätevän kuuntelun kriteerinä on, että äänellinen toimija tuntee puheen, musiikin ja äänimaiseman viestinnän periaatteet, hallitsee viestitilanteessa tarvittavat toimintatavat sekä ennen kaikkea toimii eettisesti kestäväällä tavalla.

Kuuntelua voidaan pitää pätevänä kolmessa sanoman välittymiseen liittyvässä merkityksessä, kun kuuntelija muodostaa tarkan käsityksen sanomasta

- 1) ottamalla vastaan äänellisen toimijan viestin,
- 2) tulkitsemalla ja arvioimalla sen sekä
- 3) ottamalla huomioon kuunneltavan yksilön ja yhteisön sanattoman viestinnän.

Lisäksi Burbulesin (1993) dialogisen kuuntelun ja Restin eettisen toiminnan mallia soveltaen kuuntelua voidaan pitää pätevänä viestinnän motivaation, onnistumisen, jatkamisen ja etiikan merkityksissä, kun kuuntelija

- 4) osoittaa toisilleen kiinnostuksensa ja tarkkaavaisuutensa viestintätilanteessa,
- 5) osoittaa valmiutensa avoimeen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen sekä
- 6) toimii empaattisesti ja kommunikaation eettisten periaatteiden mukaisesti.

Kuuntelukasvatuksen sosiaaliset ja eettiset tavoitteet kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Kuuntelukompetenssi yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen päätavoitteena tarkoittaa, että oppilaat oppivat havaitsemaan ja ottamaan empaattisesti huomioon toisten tilanteen ja aseman sosiaalisessa kentässä, tulemaan toimeen toistensa kanssa ja tarvittaessa myös tekemään yhteistyötä. Lisäksi yhteisöllisen kuuntelukompetenssin ehtona on, että yhteisön jäsenillä on sanoman tulkintaan liittyvät taidot, kuten kriittinen ajattelu, tiedon tuottaminen, hallinta ja soveltaminen. Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa kuuntelua koskeva tiedonhankinta ja oppiminen voidaan jakaa empiirisen tiedon hankintaan, yhteisöllisiin kokemuksiin ja äänellistä toimintaa ohjaavan eettisen ajattelun oppimiseen.

Kuuntelukompetenssin arviointikriteerit kytkeytyvät oppilaan kykyyn sekä yksin että yhdessä toisten kanssa käsitellä eli eritellä, vertailla, yhdistää, tiivistää, ennakoida, punnita, tulkita ja arvioida äänellistä informaatiota. Pätevää kontekstuaalista viestintäkäyttäytymistä voidaan kuvata, paitsi yhteistyötaidoksi, myös ”päämäärätietoiseksi, tavoitteelliseksi ja kontrolloiduksi toiminnaksi, joka on kiinteästi yhteydessä kunkin viestintätilanteen erityispiirteisiin sekä ala- ja tilannesidonnaisiin vaatimuksiin” (Seppälä 1999, 69). Näin ollen oppilaan pätevän vuorovaikutuskäyttäytymisen kriteerinä on, että hän kohtaa toisen arvostavasti, on motivoitunut toimimaan ja oppimaan yhdessä, toimii vastavuoroisesti sekä osaa toimia joustavasti erilaisissa toimintaympäristöissä ja erilaisten ihmisten kanssa. Koska kuuntelukompetenssi on toimintakompetenssi, suuri osa kuuntelutaidon osaamisalueista on observoitavissa (Valkonen 2003, 38). Käytännössä kuuntelijan toiminnan arviointi taitamattomasta taitavaan on kuitenkin varsin haasteellinen tehtävä.

Kaikille tarpeellisten kuuntelutaitojen analyysin perusteella kuuntelukasvatuksessa arvioitavia, toisiinsa kietoutuvia toimintataitoja ovat yksilöllinen ja yhteisöllinen kuuntelukompetenssi. Niitä voidaan arvioida kolmen toisiinsa kiinteästi limittyvän osatekijän perusteella: kun kompetenssia koetellaan käytännössä, tarvitaan tietoa, taitoa ja asennetta (ks. Valkonen 2003, 25; Niinistö-Sivuranta 2013, 70). Tiivistäen kuuntelukompetenssin arvosteluperusteiden asettelun lähtökohtana ovat akustisen kommunikaation järjestelmissä tarvittavat kuuntelutaidot sekä seuraavaksi tarkasteltavat eettisen harkinnan oppimisen kriteerit.

Kuuntelun eettisyyden arviointi

Kuuntelukompetenssin arvosteluperusteiden asettelun lähtökohtana ovat akustisen kommunikaation järjestelmissä tarvittavien kuuntelutaitojen sekä eettisen harkinnan oppimisen kriteerit. Pätevä kuuntelu on myös eettisesti kestävä. Koska kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kehittää äänellisessä toiminnassa tarvittavaa reflektiivistä harkintaa, kuuntelukompetenssin arviointiperusteena korostuvat myös moraalisen arvioinnin kyky eli oppilaan kyky reflektoida oman äänellisen toimintansa vaikutuksia toisten hyvään (ks. Turunen 1992, 45). Restin mallin tarkastelun perusteella eettisen harkinnan osa-alueet soveltuvat kuuntelukasvatuksessa oppilaan eettisen harkinnan kehittymisen arviointiin. Mallin osa-alueet, eettinen herkkyyks, moraalis-eettinen ongelmanratkaisu, eettinen motivaatio ja eettinen toimeenpanotaito muodostavat yhdessä analyttisen ja loogisen kuvauksen eettisestä harkintaprosessista. Näistä eettisen harkinnan osa-alueista voidaan johtaa arviointikriteerit eettisen harkintakyvyn eri osa-alueiden arviointiin. Näin muodostettuja arviointikriteereitä voidaan soveltaa edelleen perusopetuksen kuuntelukasvatuksessa eettisen harkinnan oppimisen arviointiin puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa.

Kommunikaatioon osallistuvien asenteet toisiaan kohtaan voidaan nähdä osoituksena kommunikaation eettisestä tasosta (Johannesen, Valde & Whedbee 2008, 51). Dialogisen kuunteluasenteen tunnusomaisia piirteitä ovat toisen arvostava kohtaaminen, autenttisuus, inklusiivisuus, läsnäolo, keskinäinen tasa-arvo ja kannustava ilmapiiri (ks. emt., 55–56). Koska dialogisen asenteen jokaisen osa-alueen ilmenemistä voidaan kommunikaatiossa erikseen arvioida, kuuntelukasvatuksessa voidaan käyttää apuna mainittujen osa-alueiden observointia arvioitaessa oppilaan eettisen harkinnan eli eettisen herkkyyden, ongelmanratkaisun, motivaation ja toimeenpanotaidon oppimista. Yleiset moraalisäännöt lähtökohtana nämä dialogisen asenteen kuusi osa-aluetta muodostavat kuuntelukasvatuksen eettisen arvioinnin perustan.

5 Pohdinta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea ja ohjata oppimista (POPS 2014, 47). Koska kuuntelukasvatuksessa suuri osa arvioinnista tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, opettajan tulee erityisesti huomioida, että oppilaalle annettu palaute on rakentavaa ja kannustavaa.

Palautteen tulee olla tosiasioihin perustuvaa, esimerkiksi arviointipalautetta eli suullista tai kirjallista kuvausta siitä, missä ja miten oppilas on suoriutunut suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Kun opettaja antaa oppilaalle opetustilanteessa spontaania suullista palautetta, korostuu oppilaan tuntemuksen lisäksi kyky herkästi kuunnella oppilasta. Musiikinopetukseen liittyen Juntunen ja Westerlund (2013) toteavat, että vaikka annettu palaute koskee vain oppilaan osaamista eikä oppilasta persoonana, näiden kahden erottaminen voi kuitenkin olla vaikeaa musiikin ja siihen liittyvän osaamisen henkilökohtaisen luonteen takia (Juntunen & Westerlund 2013, 81–82).

Kuuntelukasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomio kuuntelijoihin ja äänentuottajiin äänellisinä toimijoina, jotta opetuksessa vältettäisiin keskittyminen ainoastaan viestintätaitojen tekniseen ja tiedol-

liseen osaamiseen. Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta voidaan arvioida, kuinka oppimisyhteisön jäsenet kuuntelevat toisiaan, ottavat vastuuta omasta ja yhteisön oppimisesta ja jakavat tavoitteiden asetteluun ja tiedonhankintaan liittyviä tehtäviä. Koska kommunikaatioon osallistujat arvioivat itse parhaiten kommunikaation onnistumista, oppilaita kannattaa ohjata havainnoimaan omaa ja yhteistä toimintaa vuorovaikutuksessa sekä antamaan rakentavaa palautetta toisilleen. Tämä luo paitsi edellytyksiä oppilaiden itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitojen kehittymiselle perusopetuksen aikana, myös auttaa oppilasta jäsentämään omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan kuuntelukompetenssin eri osa-alueilla.

Kuuntelutaidon arviointi voi olla osa oppilaan käyttäytymisen arviointia. Sen sijaan oppilaan oppimismotivaation, asenteiden ja käyttäytymisen arviointi tulisi erottaa oppiaineen arvioinnista. Voi kuitenkin olla haastavaa tehdä ero käyttäytymisen ja oppiaineessa arvioitavien työskentelytaitojen, kuten ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen välillä (ks. Luostarinen & Peltomaa 2016, 173). Oppilaan kuuntelua-sennetta on erityisen hankala arvioida, koska asenne ei välttämättä ilmene oppilaan käyttäytymisessä. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kaikilla kasvatusalueilla korostuvat inhimillisen akustisen kommunikaation yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä luovat merkitykset. Laaja-alaisena arviointitaitona kuuntelukompetenssi luo mahdollisuuden kurottaa kriittisesti akustisen kommunikaation eri järjestelmien tuottamien ilmiselvien merkitysten taakse. Parhaimmillaan kriittinen yhteisöllinen kuuntelukompetenssi johtaa reflektiiviseen informaation tulkintaan ja edelleen ajattelu- ja toimintamallien pohdintaan ja uudelleenarviointiin.

Kuuntelukasvatuksen opettamisen ja arvioinnin perustavin kriteeri on se, kuinka kuuntelukasvatus tukee oppilasta kuuntelukompetenssin kehittämisessä. Kommunikointimuotojen teknistyessä viestinnän inhimillinen ulottuvuus ei ole menettänyt merkitystään: ihmisellä on edelleen tarve ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Siksi eettisen kuuntelukasvatuksen ytimenä on kokonaisvaltainen, kaikkien aistien käyttöön perustuva dialoginen kuuntelu. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksella voidaan tukea oppilaan identiteetin, ihmiskäsityksen ja maailmankuvan rakentamisessa ja siten auttaa häntä hahmottamaan paikkaansa maailmassa. Digitaalisen median aikakauden erityisenä haasteena on kehittää oppimista niin, että se tukee lasten ja nuorten kasvua eettisiksi äänellisiksi toimijoiksi.

Lähteet

- De Corte, E. 2012. Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education* 192 (2/3), 33–47.
- Delors, J. 1996. Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>. (Luettu 13.1.2019.)
- Dumont, H. & Istance, D. 2010. Analysing and designing learning environments for the 21st century. Teoksessa H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 19–34.
- Beard, D. 2009. A broader understanding of the ethics of listening: philosophy, cultural studies, media studies and the ethical listening subject. *International Journal of Listening* 23 (1), 7–20. DOI: 10.1080/10904010802591771. (Luettu 10.1.2019.)
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Columbia University.
- Clarkeburn, H. 2006. Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia. Helsingin yliopisto, Viikin opetuksen kehittämispalvelut (VOK), Julkaisuja 2/2006.
- Frankena, W. 1966. The concept of morality. *Journal of Philosophy* 63 (21), 668–696.
- Freire, P. 2005/1970. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I. 2011. Kompetenssiajattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16*. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Huesca, R. 2008. Tracing the history of participatory communication approaches to development: A critical appraisal. Teoksessa J. Servaes (toim.) *Communication for development and social change*. Thousand Oaks, CA: Sage, 180–198.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 5.
- ISO (International Organization for Standardization) 2014. ISO 12913-1: 2014. Part 1: Definition and conceptual framework. http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=52161. (Luettu 10.1.2019.)
- Janusik, L. A. 2007. Building listening theory: The validation of the conversational listening span. *Communication Studies* 58 (2), 139–156.
- Johannesen, R. L., Valde, K. S. & Whedbee, K. E. 2008. *Ethics in human communication*. 6. painos. Long Grove, Illinois: Waveland Press.
- Jorgensen, E. R. 1992. On philosophical method. Teoksessa R. J. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 91–101.
- Jorgensen, E. R. 2005. Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music Education Review* 13 (1), 21–36.
- Juntunen, M.-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 71–92.
- Juujärvi, S. & Pesso, K. 2009. Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. (toim.) 2011. *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. 8. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kankkunen, O.-T. 2018. Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. *Studia Musica* 75. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 3. painos 2011. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. 2016. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Suom. N. Noponen. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Marková, I. 2016. The dialogical mind: Common sense and ethics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Määttänen, P. 2009. Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Niinistö-Sivuranta, S. 2013. Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1827.
- Noddings, N. 1984. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. Berkeley, CA: University of California Press.
- OECD 2003. Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a successful life and a well-functioning society." http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf. (Luettu 20.1.2019.)
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8: 2015.
- Paquette, M., Sommerfeldt, E. J. & Kent, M. L. 2015. Do the ends justify the means? Dialogue, development communication, and deontological ethics. Public Relations Review 41 (1), 30–39. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.10.008>. (Luettu 10.1.2019.)
- Pihlström, S. 2002. Kokemuksen käytännölliset ehdot. Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismien näkökulmia taitoon. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. Vesa Volanen (toim.). Taidon tieto. Helsinki: Edita, 149–163.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Repo, A. 2014. Etiikan teoriaa. Teoksessa H. Leino-Kilpi & M. Välimäki (toim.) Etiikka hoitotyössä. 8. uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro, 36–60.
- Rest, J. R. 1986. Moral development. Advances in research and theory. New York: Praeger.
- Rest, J. R. & Narvaez, D. (toim.) 1994. Moral development in the professions. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rest, J. R., Narvaez, Bebeau, M. J. & Thoma, S. 1999. Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, P. 2012. What we hear is meaning too. Deconstruction, dialogue, and music. Philosophy of Music Education Review 20 (1), 3–24.
- Seppälä, R. 1999. Katse kohti vuorovaikutustaitoja. Didacta varia 4 (1), 67–77.
- Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 277.
- Stückelberger, C. 2009. Dialogue ethics: ethical criteria and conditions for a successful dialogue between companies and societal actors. Journal of Business Ethics 84, 329–339. DOI 10.1007/s10551-009-0201-2. (Luettu 10.1.2019.)

- Swanwick, K. 1979/1996. *A Basis for Music Education*. London New York: Routledge.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa *Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 23–32.
- Truax, B. 2001. *Acoustic communication*. Wesport: Ablex Publications.
- Turunen, K. E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Törmänen, O. 2011. Malli kunnallisten terveystalveluiden arvokeskustelusta. Pehmeä systeemi-analyysi kolmen kunnan yhteistoiminta-alueella. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. D 1139. <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296734> (Luettu 19.1.2019.)
- Ursin, K. af 2007. Moraali, hyveet ja eettiset normit liikkeenjohdon konsultoinnissa. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 637. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7020-2>. (Luettu 13.1.2019.)
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Väkevä, L. 2003. Music education as critical practice. A naturalist view. *Philosophy of Music Education Review* 11 (2), 141–156.
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatns – kasvatns hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 16.
- Wiberg, M. 1989. Päätöksenteon oikeuttaminen arvovistiriitojen vallitessa. Teoksessa P. Malaska, I. Kantola & P. Kasanen *Riittääkö energia – riittääkö järki?* Helsinki: Gaudeamus, 254–272.
- YSA (2014). YSA – Yleinen suomalainen asiasanasto. <http://finto.fi/ysa/fi/>. (Luettu 20.1.2019.)



Johanna Hildén & Anne Jyrkiäinen

KEHITTÄVÄÄ ARVIOINTIA PERUSOPETUKSEN ALALUOKILLA

INGRESSI

Oppilaan oppimista edistävään arviointiin ja palautteen antamiseen liittyviä kysymyksiä ja vaatimuksia on kansallisessa ja kansainvälisessä keskustelussa esitetty runsaasti, mutta konkreettisia arviointimenetelmiä niiden tueksi tarvitaan yhä. Kehittävä arviointi on oppimista edistävää, jolloin se on laadullista, kuvailevaa ja vuorovaikutteista. Koulun rooli on tärkeä, kun oppilas muodostaa käsitystä itsestään oppijana ja ihmisenä. Opettaja voi käyttää pedagogista valtaansa auttamalla oppilasta tunnistamaan osaamistaan ja oppimistarpeitaan. Kehittävän palautteen avulla opettaja voi kannustaa ja vahvistaa oppilaan itseluottamusta. Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, miten perusopetuksen alaluokille kehitetty Kasvun puu -arviointimalli ilmentää kehittävän arvioinnin periaatteita, ja kuvailla sen käyttöä. Tutkimusaineistona oli yhden perusopetuksen ensimmäisen luokan Kasvun puu -arviointit. Tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin sisällönanalyysii. Tutkimustulosten perusteella toteamme, että Kasvun puu edistää oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin ymmärtämistä, kannustaa lasta kehittämään taitojaan sekä vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Arviointityökaluna Kasvun puu edistää opettajan, oppilaan ja huoltajan välistä vuorovaikutusta ja selkeyttää oppimistavoitteita.

Johdanto

Parhaimmillaan koulu tarjoaa oppilaalle vuorovaikutteisen ja kannustavan kasvun ja oppimisen yhteisön. Yhdessä toimimisen taidot vahvistavat oppilaan asemaa kouluyhteisön jäsenenä ja kannustavat häntä aktiiviseen toimintaan. Tarvitsemme koulua, jossa opetellaan työskentelemään tasavertaisesti yhteisten päämäärien suunnassa ja harjoitellaan tähän tarvittavia taitoja (Mäkinen & Mäkinen 2011; Välijärvi 2011). Taidot eivät siis ole itsestään olemassa, vaan niihin pitää saada harjaantua. Laaksonen (2014) tähdentää, että koulua aloittava lapsi tarvitsee tukea vuorovaikutuksen ylläpitämiseen esimerkiksi konfliktien ratkaisemiseen tai palautteen antamiseen ja saamiseen liittyvissä tilanteissa. Tuen avulla oppilaan ymmärrys itsestään aktiivisena toimijana kehittyy ja sitä kautta hänen myönteinen minäkuvansa vahvistuu. Arvioinnin avulla on mahdollista tukea näitä kehittyviä taitoja esimerkiksi opettajan havainnoinnin ja sen myötä palautteen antamisen muodossa (Atjonen 2015; POPS 2014). Myös vertaispalaute toimii hyvänä välineenä arvioinnissa. Oppilaiden erilaiset tavat oppia tulee ottaa arvioinnissa huomioon. Oppilasta tuetaan heti koulutaipaleen alussa yksilönä ja oppilaita ryhmänä. Arviointi on päivittäistä ja edellyttää opettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja.

Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa korostetaan muun muassa, että oppilaille pitäisi luoda monipuolisia tilaisuuksia, joissa he oppivat työskentelemään yksin ja yhdessä. Heitä tulee ohjata harjoittelemaan ryhmässä toimimista ja yhteistyötä, omien ideoiden sovittamista yhteen toisten kanssa ja ikäkaudelle sopivaa vastuunkantoa sekä rohkaista toimimaan uusissa tilanteissa itseensä luottaen. Näiden taitojen arviointiin tarvitaan tukea opettajille. (POPS 2014.)

Tässä tutkimuksessa käsittelemme oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arviointia alkuopetuksessa ja selvitämme, miten Kasvun puu -arviointi (Hildén & Tammi 2018) (myöhemmin Kasvun puu) tukee alkuopetusvaiheessa olevan oppilaan taitojen kuvailua siten, että sekä oppilas että huoltaja saavat käsityksen oppilaan edistymisestä tärkeissä työskentely- ja vuorovaikutustaidoissa. Ensimmäisen vuosiluokan joulu-tammikuussa käytävässä arviointikeskustelussa opettaja käy yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa läpi kolme pääkohtaa molemmista taitoalueista. Kasvun puu on arviointia varten

visualisoitu: sen oksaston toinen puoli kuvaa työskentelytaitoja ja toinen puoli vuorovaikutustaitoja. Molemmilla puolilla puuta on kolme vahvaa oksaa, jotka muodostavat taitoalueiden arvioinnin pääkohdat. Nämä pääkohdat on jaettu alakohtiin, joiden avulla oppilaan kehittyviä taitoja arvioidaan. Saavutetun taidon merkiksi opettaja piirtää oksaan lehden.

Kehittävä arviointi edistää oppimista

Lukuvuoden aikana tapahtuva ohjaaminen, kannustaminen ja oppilaan edistymistä koskeva arviointi ovat tämän tutkimuksen keskiössä. Sitä edellytetään perusopetusta koskevassa laissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksessa ”oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin” (Perusopetuslaki 22 §). Perusopetuslaki (22 §) edellyttää, että oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä arvioidaan monipuolisesti. Siten arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan työskentely erilaisissa oppimistilanteissa. Lukuvuoden aikana oppilaan oppimista ja edistymistä koskevaa tietoa voidaan todistuksen lisäksi välittää vapaamuotoisesti erilaisilla tiedotteilla ja keskusteluilla. (Opetushallitus; Perusopetuslaki). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) todetaan, että arvioinnin painopiste on oppimista edistävässä arvioinnissa.

Oppimista edistävästä arvioinnista käytetään erilaisia käsitteitä, kuten formatiivinen arviointi ja kehittävä arviointi. Patton (1994) näkee formatiivisen arvioinnin käsitteen kantavan sisällään sellaista oppimisen tukemista ja arviointia, joka tähtää summatiiviseen arviointiin ja on siten alisteinen summatiiviselle arvioinnille. Patton (1994) tarkastelee kehittävän arvioinnin käsitettä ja toteaa, että kehittävä arviointi ei ole malli. Se on suhde, joka perustuu jaettuun ymmärrykseen kehittymisestä, ja siinä on mukana kaikki arvioinnin osapuolet. Myös Niemi (2013) muistuttaa, että kehittävässä arvioinnissa oppimisen ohjaaminen ymmärretään laajasti. Atjonen (2015) jakaa Pattonin kanssa ymmärryksen kehittävästä arvioinnista ja kytkee sen suomalaisen opetuksen kehikseen. Atjonen kuvailee kehittävästä arviointia ajattelutapana, joka huolellisesti toteutettuna on paljastavaa, osallistavaa, oikea-aikaista, käytettävää tietoa tuottavaa, arvostavaa ja tulevaisuuteen tähtäävää sekä sellaista, joka tuottaa hyvää mahdollisimman monelle (Atjonen 2013; 2015). Arviointitavat ovat joustavia, palaute kohdistuu tulevaan oppimiseen ja tapahtuu vuorovaikutuksessa. Siten oppilas voi saada palautetta oppimisestaan ja oppimiselle ominaisista vahvuuksistaan.

Tutkimuksessaan opettajien arviointikokemuksista Atjonen (2014) erittelee opettajien onnistuneita ja epäonnistuneita kokemuksia. Helpoksi opettajat kokevat arviointityönsä erityisesti silloin, kun he käyttävät monipuolisia arviointitapoja, kun arviointi tapahtuu vuorovaikutuksessa, kun he saavat kannustaa oppilasta, kun he saavat opetussuunnitelmasta tukea arviointikriteereihin, tekevät yhteistyötä ja kokevat, että arviointityötä voi tehdä kiireettä. Vaikeutta arvioinnissa sen sijaan tuottavat epäsovivat arviointitavat, ankaruus, heikot arvioinnin perusteet, epävarmuus ja oppilaiden erilaisuus. (Atjonen 2014.) Atjonen muistuttaa, että arviointi on arvon antamista arvioitavalle. Siksi se edellyttää ammatitaitoista käsitteellistämistä ja harkittua tiedonkeruuta (Atjonen 2005). Koska arvioinnilla on monta tasoa ja funktiota, arvioinnin kehittävyys pitää huolellisesti liittää arvioitavaan asiakokonaisuuteen.

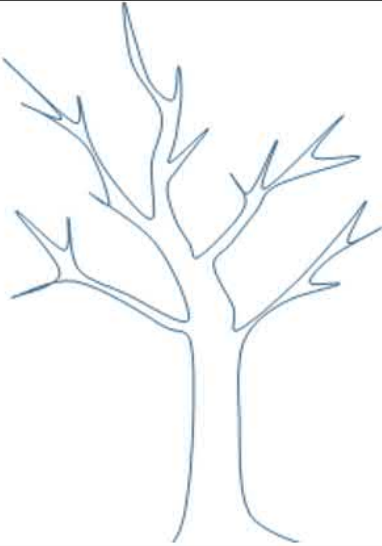
Käytännössä oppimista edistävän arvioinnin toteutumisessa on esteitä, jotka voivat johtua esimerkiksi koulun perinteistä tai totutuista työtavoista luokassa. Välijärvi (2011) haastaa koulua uudistamaan arviointikäytänteitään sellaisiksi, jotka tukevat oppimisen prosesseja ja tuottavat monipuolista tietoa osaamisesta. Lisäksi hän muistuttaa, että arvioinnin tehtävänä on myönteisten asenteiden ja motivaation vahvistaminen sekä jatkuvaa oppimista edistävän vahvan itsetunnon tukeminen. Kuurme ja Carlsson (2011) ovat selvittäneet, miten koulu tukee oppilaan identiteetin muodostumista, ja toteavat, että suomalaisen oppilaan ihannekuva rajoittuu ulkopuolelta määriteltyyn käyttäytymiseen ja velvollisuuksiin, eikä siinä ole paljon tilaa luovuudelle, vastuulle tai autonomialle. Kirjoittajat painottavat, että

juuri koulussa oppilaan pitäisi saada kokea itsensä oman tilanteensa arkkitehdiksi, jolla on vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia oman olemisensa ehtoihin. (Kuurme & Carlsson 2011.) Tämän kaltainen tavoite edellyttää koulun toimijoilta perusteellista pohdintaa oppilaan kasvusta, sen tukemisesta ja arvioinnin keinoista. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014) muistuttavat, että oppilaan arvosanoihin saatetaan istuttaa hänen työskentelytyylinsä, joka on lähellä hänen temperamenttiaan. Black, Harrison, Lee, Marshall ja Wiliam (2004) puolestaan toteavat, että opettajat tarvitsevat yhä toimivia esimerkkejä erilaisista oppimista tukevan arvioinnin (assessment for learning) tavoista. Black kumppaneineen erottaa toimenpiteitä, joita opettajan pitäisi tehdä, jotta opetus edistäisi oppimista: 1) toiminnan suunnitteleminen siten, että oppilaat saisivat mahdollisuuden ilmaista ajatteluaan, 2) palautteen muotoileminen siten, että se ohjaisi toiminnan parantamiseen ja oppimiseen, 3) yhteistyön lisääminen oppilaiden kesken siten, että se lisäisi haasteita toisten ajatusten kuuntelemiseen ja kunnioittamiseen, 4) oppilaiden aktiivisuuden lisääminen siten, että se vahvistaisi heidän valmiuttaan oman ymmärryksensä ilmaisemiseen ja sen varassa keskustelemiseen.

Oppimista edistävän arvioinnin kannalta on tärkeää, millaisista ohjausta oppilas saa omaan itsesäätelyynsä. Itsesäätelytaitojen avulla oppilas kykenee säätämään tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa. Näiden taitojen kehittymisen tukeminen ensimmäisinä kouluvuosina on erityisen merkityksellistä (Raffaelli, Crockett & Shen 2005). Seuraavaksi tarkastelemme Kasvun puun taustalla vaikuttavia teoreettisia ja käsitteellisiä lähtökohtia.

Kasvun puu työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin tukena

Opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutustaitoja, joihin työskentelytaidot kiinteästi liittyvät. Tulkinat näiden taitojen arvioimisesta antoivat Kasvun puun kehittämiseen voimakkaan alkusysäyksen. Kasvun puu konkretisoi lapsen työskentely- ja vuorovaikutustaitoja ja tuo näkyviin taitojen kehittymisen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Tässä arvioinnissa sekä työskentelytaidot että vuorovaikutustaidot jaetaan kolmeen pääkohtaan, joita havainnollistamme kuvion 1 avulla.

Työskentelytaidot		Vuorovaikutustaidot
<div>1. Huolellisuus</div> <div>2. Oman toiminnan ohjaus</div> <div>3. Osallistuminen</div>		<div>1. Tilanteessa toimiminen</div> <div>2. Oma-aloitteisuus</div> <div>3. Toisen huomioiminen</div>
Tavoitteet		

KUVIO 1. Kasvun puun rakenne

Kasvun puun kehittämisestä ovat vastanneet lehtorit Johanna Hildén ja Heli Rantamäki.

Oppilaiden työskentelytaitojen kehittäminen on yksi perusopetuksen keskeisistä tavoitteista, ja oppilaiden itsenäisen ja yhdessä työskentelyn taitoja tulee tukea. Työskentelytaidot sisältävät taidon suunnitella, säädellä ja arvioida omaa työtään ja taitoa toimia vastuullisesti ja parhaansa yrittäen sekä taidon toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa. (POPS 2014.) Jo alkuopetuksessa oppilaita ohjataan tarkastelemaan ja arvioimaan omia työskentelytaitojaan esimerkiksi asettamalla kysymyksiä, joissa oppilaat joutuvat pohtimaan oman työskentelyn vaikutuksia ryhmän toimintaan. Työskentelystä annettavan palautteen tulee olla monipuolista, jolloin esimerkiksi Kasvun puussa olevien arviointikohtien saavuttaminen tulisi jokaiselle oppilaalle mahdolliseksi sekä ennen kaikkea jokainen oppilas olisi tietoinen arvioitavista asioista. Tämä mahdollistaa vaadittavien taitojen kehittämisen yhä parempaan suuntaan.

Oman ja yhteisen työn suunnittelemista, tavoitteiden asettamista ja työskentelyn arviointia harjoitteluun. Yhdessä pohditaan, milloin työssä on onnistuttu ja mistä sen tietää. Oppilaita ohjataan havaitsemaan edistymistään, tunnistamaan omat vahvuutensa oppijoina ja iloitsemaan onnistumisistaan. (POPS 2014, L1)

Työskentelytaidoissa arvioidaan oppilaan kehittymistä seuraavilla alueilla:

1. Huolellisuus
2. Oman toiminnan ohjaus
3. Osallistuminen

Nämä alueet jaetaan edelleen osa-alueisiin. Huolellisuus jaetaan kolmeen arvioitavaan osa-alueeseen: 1) osaa huolehtia omista työvälineistään ja tavaroistaan, 2) osaa huolehtia läksyistä ja 3) osaa työskennellä rauhallisesti, parhaimpaansa pyrkien. Työskentelytaidoissa arvioitava oman toiminnan ohjaus arvioidaan viiden osa-alueen mukaisesti: 1) pystyy toimimaan annetun ohjeen mukaan, 2) pystyy siirtymään joustavasti toiminnasta toiseen, 3) ryhtyy toimintaan oma-aloitteisesti, 4) pystyy itsenäiseen työskentelyyn ja 5) pystyy suunnitelmalliseen toimintaan. Työskentelytaidoissa kolmantena oleva alue Osallistuminen jaetaan neljään arvioitavaan osa-alueeseen: 1) suhtautuu myönteisesti työskentelyyn, 2) osallistuu oppimiskeskusteluun, 3) pystyy työskentelemään pitkäjänteisesti ja tekemään tehtävät loppuun asti sekä 4) osaa arvostaa omia sekä toisten töitä. Työskentelytaidoissa on näin ollen yhteensä 12 arvioitavaa osa-aluetta.

Vuorovaikutustaitojen arvioinnin osalta Kasvun puu perustuu Laaksosen (2014) tutkimukseen lasten vertaissuhdetaitoista (peer interaction skills) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Periaatteena Kasvun puussa on arvioida mahdollisimman monipuolisesti ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaan vuorovaikutustaitoja. Täsmällisten osa-alueiden määrittäminen osoittautuikin haasteelliseksi, ja lopulta Kasvun puussa päädyttiin soveltamaan Laaksosen (2014) kehittämää mallia. Hän esittää, että vuorovaikutustaidot voivat kehittyä oikeanlaisen arvioinnin ja ohjauksen seurauksena. Vuorovaikutustaidot ovat muovattavissa ja opittavissa eivätkä kyseessä ole sellaiset taidot, jotka pysyvät muuttumattomina vuosiluokasta toiseen. (Laaksonen 2014.) Tämä näkökanta antoi pohjan Kasvun puun kehittämiseksi.

Lapsi tarvitsee erilaisia vuorovaikutustaitoja vertaistensa kanssa toimimiseen. Laaksonen (2014) korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä myös siinä mielessä, että vertaisryhmän mahdollinen torjunta vaarantaa vuorovaikutustaitojen kehittymisen. Tästä saattaa olla seurauksena lapsen jääminen ulkopuoliseksi oman vertaisryhmän jäsenyydestä, jolloin hän ei pysty toimimaan aktiivisena jäsenenä omassa vertaisryhmässään. Seurauksena on pahimmillaan syrjäytymisen eri muodot. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L6 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kehoitetaan muun muassa luomaan oppilaille monipuolisia tilaisuuksia, joissa he oppivat työskentelemään yksin ja yhdessä toisten kanssa. Heitä ohjataan harjoittelemaan ryhmässä toimimista ja yhteistyötä, omien ideoiden sovittamista yhteen toisten kanssa sekä ikäkaudelle sopivaa vastuunkantoa. Oppilaita rohkaistaan toimimaan uusissa tilanteissa itseensä luottaen.

Laaksonen jakaa vertaissuhdetaidot neljään eri alueeseen: 1) tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyt-täytymisen taidot, 2) vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, 3) vuorovaikutuk-seen liittymisen taidot ja 4) toisten huomioon ottamisen taidot (Laaksonen 2014). Näitä osa-alueita on sovellettu myös Kasvun puussa siten, että vertaussuhteisiin liittyviä taitoja kutsutaan vuorovaikutustai-doiksi ja niitä arvioidaan seuraavilla kolmella alueella:

1. Tilanteessa toimiminen
2. Oma-aloitteisuus
3. Toisen huomioiminen

Kasvun puussa nämä alueet jaetaan kolmesta viiteen arvioitavaan osa-alueeseen, joiden avulla sekä oppilas että huoltaja saa yksityiskohtaisen palautteen oppilaan sen hetkisistä taidoista.

Tilanteessa toimimista arvioidaan Kasvun puussa osa-alueissa: 1) osaa viestiä tilanteeseen sopivalla tavalla, 2) ymmärtää ja noudattaa yhteisiä pelisääntöjä, 3) malttaa odottaa omaa vuoroaan ja 4) pystyy sitoutumaan pitkäjänteiseen ryhmän toimintaan. Vuorovaikutustaidoissa toisena oleva pääkohta Vuo-rovaikutukseen liittyminen ja oma-aloitteisuus jaetaan kolmeen arvioitavaan osa-alueeseen: 1) pystyy lähestymään toisia oma-aloitteisesti ja osallistumaan ryhmän toimintaan, 2) kuuntelee toisia ja suh-tautuu myönteisesti muiden osallistumiseen ja 3) osaa tuoda ryhmässä omia asioita ja ideoita sopivas-sa määrin esiin. Kolmas arvioitava alue Vuorovaikutuksen ylläpitäminen ja vertaisen tukeminen sisältää neljä arvioitavaa osa-aluetta: 1) osaa huomioida ja tukea vertaista oma-aloitteisesti, 2) osaa rohkaista ja kannustaa vertaista, 3) osaa antaa palautetta vertaiselle sekä ottaa vastaan palautetta vertaiselta ja 4) osaa hallita ristiriitatilanteita ja sovitella mahdollisia ristiriitatilanteita.

Oppilaan saavuttamat taidot tulevat näkyviksi Kasvun puussa puhjenneina lehtinä. Opettaja on piirtä-nyt lehdet valmiiksi keskustelun pohjaksi ja keskustelussa käydään läpi kaikki arvioitavat osa-alueet, siis myös ne, joissa oppilas ei ole vielä saavuttanut ikätasoaan vastaavaa taitoa. Näin oppilas ja huoltaja tu-levat tietoisiksi siitä, mihin asioihin on kiinnitettävä huomiota, jotta oppilas saavuttaa mahdollisimman hyvät työskentely- ja vuorovaikutustaidot.

Arviointikeskustelu käydään ensimmäisen vuosiluokan joului-kuussa ja seuraavan kerran toisen vuosiluokan vastaavana ajankohtana. Keskustelussa kirjataan Kasvun puun alapuolelle varattuun ti-laan mahdollinen tavoite, joka määritellään keskustelun pohjalta. Se koskee joko työskentelytaitoja tai vuorovaikutustaitoja. Tavoitteen saavuttamista tarkastellaan huhti- toukokuussa, jolloin opettaja antaa suullisesti palautetta oppilaalle ja tiedottaa asiasta myös oppilaan huoltajaa. Jos keskustelussa asetettu tavoite vaatii vielä yhteistä keskustelua, se järjestetään kyseisenä ajankohtana.

TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

Tutkimusongelma ja aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita oppimista edistävästä kehittävästä arvioinnista ja siitä, mi-ten Kasvun puu palvelee työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arviointia. Näiden lähtökohtien ja edellä esitetyn teoreettisen katsauksen perusteella esitämme tutkimuskysymyksenä:

Miten Kasvun puu ilmentää alkuopetusvaiheessa olevan oppilaan vuorovaikutus- ja työskentelytaitoja?

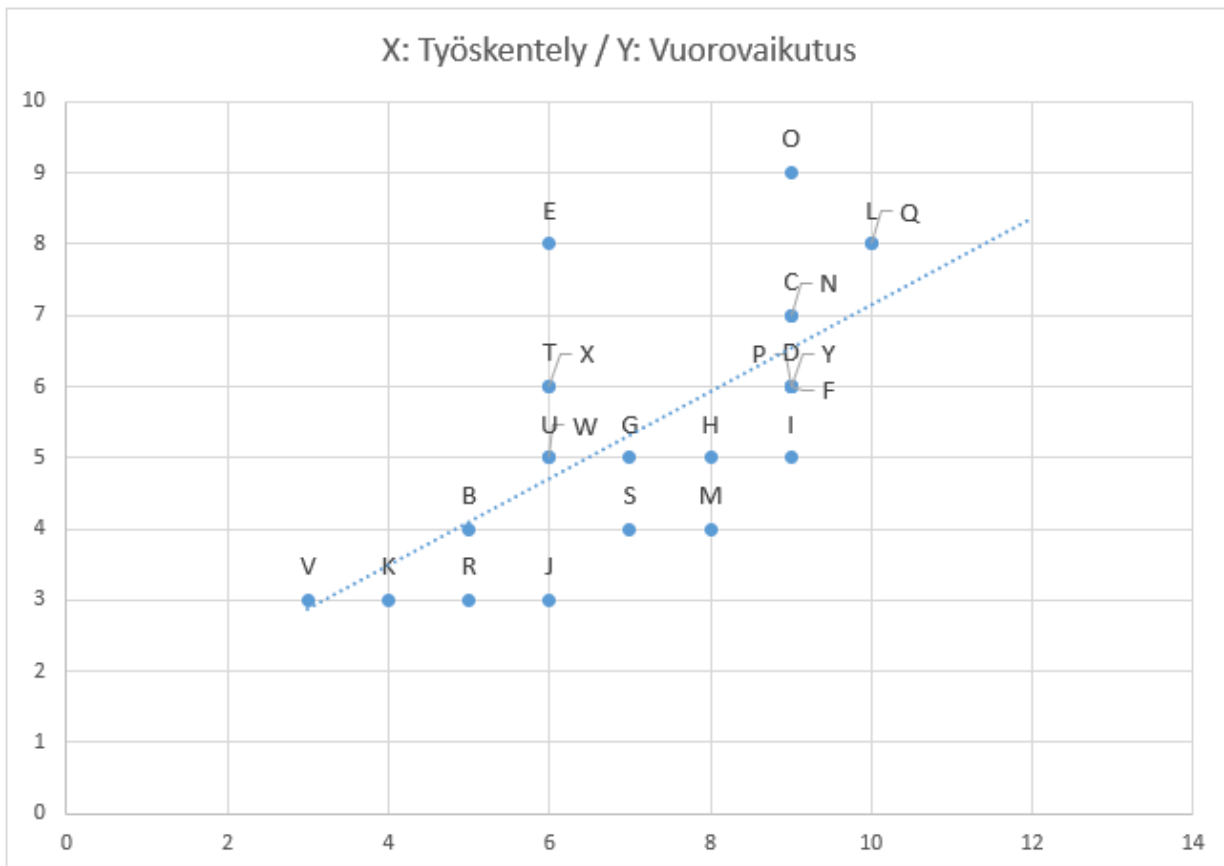
Tutkimuskysymyksen avulla haluamme selvittää, miten perusopetuksen alaluokille kehitetty arvioin-tityökalu Kasvun puu ilmentää kehittävän arvioinnin periaatteita erityisesti työskentely- ja vuorovaiku-tustaitojen alueilla. Siten pyrimme vahvistamaan kehittävän arvioinnin merkitystä oppimisessa sekä lapsen kehittämisessä oppijana, koululaisena ja elämäntaitojen hallitsijana. Taidot, jotka tulevat esiin

Kasvun puussa, jäävät usein perinteisessä arvioinnissa huomiotta tai ne sivuutetaan arvioimalla esimerkiksi huolellisuutta kokonaisuutena ilman selventävää erittelyä siitä, mistä arviointi koostuu.

Tässä tutkimuksessa aineistona oli yhden perusopetuksen alaluokan Kasvun puu -arvioinnit ($n = 24$). Olemme analysoineet työskentely- ja vuorovaikutustaitojen arviointiaineistoa tyypittelyllä, jossa hyödynsimme kvantifiointia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tavoitelauseiden analysoinnissa olemme käyttäneet sisällön erittelyä ja sisällönanalyysia (Seitamaa-Hakkarainen 2014).

Tulokset

Selvitimme, miten Kasvun puu ilmentää alkuopetusvaiheessa olevan oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitoja. Kasvun puussa työskentelytaidoissa on 12 osa-aluetta eli tavoitekohtaa, joista oli mahdollisuus saada merkintä eli puun lehti saavutetusta tavoitteesta. Tässä aineistossa oli kullekin oppilaalle merkitty saavutetuksi vähintään kolme työskentelytaitojen tavoitetta (1/24). Enimmillään oli saavutettu peräti 10 työskentelytaitojen tavoitetta (2/24). Vuorovaikutustaidoissa oli mahdollista saavuttaa 11 tavoitetta. Aineistossamme niitä oli saavutettu myös vähintään kolmen lehden (1/24) verran ja enimmillään yhdeksän (1/24). Tämä osoittaa sekä työskentelytaitojen että vuorovaikutustaitojen tavoitteiden olevan alakoululaiselle sopivan haastavia. Aineistosta käy ilmi, että molempien taitojen arvioinnissa oli hyödynnetty kaikkia osa-alueita. Siten voimme tulkita, että Kasvun puun tavoitekohdat ovat sopivan tasoisia alaluokkien oppilaiden arvioinnissa. Kasvun puussa arvioitavien osa-alueita on yhteensä 23, ja näin ollen ne jakaantuvat eri määrin puun eri puolille. Tästä johtuen puu ei ole numeerisesti vertailukelpoinen minkään perinteisen arviointiasteikon kanssa. Siten se tukee kehittävä arvioinnin kuvailevaa luonnetta. Kuviossa 2 käy ilmi, miten työskentelytaitojen ja vuorovaikutuksen arvioinnit asettuvat Kasvun puussa toisiinsa nähden. Oppilaiden nimet on korvattu kirjaimilla satunnaisessa järjestyksessä.



KUVIO 2. Työskentelytaitojen ja vuorovaikutustaitojen arvioinnin suhde aineistossa

Työskentelytaidot ja vuorovaikutustaidot esiintyvät aineistossa siten, että oppilaat, joiden työskentelytaidot on arvioitu vasta muutamalla lehdellä ovat saaneet samansuuntaisen arvion myös vuorovaikutustaidoistaan. Vastaavasti oppilaat, joiden työskentelytaidot ovat jo varsin kehittyneet, ovat myös vuorovaikutustaidoissaan hyvin edistyneitä.

Jokaiselle oppilaalle asetetaan Kasvun puussa tavoite, johon seuraavaksi pyritään. Erittelimme aineiston tavoitelauseet niiden sisältöjen mukaan neljään luokkaan. Vaihtoehtoinen mahdollisuus olisi ollut luokittelu annettujen lehtien määrän mukaan. Olimme kuitenkin erityisesti kiinnostuneita, millaisia tavoitelauseita oppilaille on asetettu sekä millaisia piirteitä niissä ilmenee. Tavoitelauseista suurin osa (9/24) käsitteli kannustamista omien ajatusten esittämiseen. Merkillepantavaa on se, että useat oppilaat, joiden työskentelytaidot ja vuorovaikutustaidot ovat jo erittäin hyvin kehittyneitä, tarvitsevat kuitenkin rohkaisua omien ajatusten esille tuomiseen. Siitä esimerkkinä on seuraava tavoitelause oppilaalle, joka oli saavuttanut jo yhdeksän lehteä työskentelytaidosta ja kuusi vuorovaikutustaidoista: Tuo rohkeammin omia ajatuksiasi ja mielipiteitäsi esille. Toiseksi suurin osa tavoitelauseista liittyi kuuntelemisen, keskittymisen ja malttamisen taitoihin (7/24). Esimerkiksi oppilas, joka oli saavuttanut neljä työskentelytaitojen ja kolme vuorovaikutustaitojen tavoitetta sai tavoitelauseen: Malta tehdä tehtävät huolellisesti loppuun saakka, älä jätä kesken. Kolmantena luokkana tavoitelauseissa erottui oma-aloitteisuuteen kannustaminen (6/24). Esimerkiksi oppilaalle, jolla on kuusi työskentelytaitojen ja viisi vuorovaikutustaitojen tavoitetta saavutettu, opettaja oli asettanut tavoitteeksi: Luota osaamisesi ja taitoihisi. Rohkaistu toimimaan oma-aloitteisesti ja itsenäisesti. Neljäs luokka oli pienin (2/24); kahden Kasvun puu -arvioinnin tavoitelauseessa oppilasta kehoitettiin jatkamaan samaa tapaan kuin tähänkin asti. Molemmilla arvioitavilla oli sekä työskentelytaidoissa että vuorovaikutustaidoissa suurin osa tavoitteista jo saavutettu.

Kasvun puu ilmentää monipuolisesti oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitoja. Tutkimustuloksia vahvistaa huoltajien kertomat kokemukset siitä, miten konkreettisesti lapsen taitoja arvioidaan. He ovat pitäneet hyvänä, että saavat tietää, mistä koostuu huolellisuus ja oman toiminnan ohjaus. Kasvun puuta on pidetty esteettisenä tapana kuvata lapsen taitoja. Jotkut vanhemmat ovat pyytäneet saada valokuvata oman lapsen Kasvun puuta. Joku huoltaja on myös kertonut, että Kasvun puu kuvastaa selvästi lapsen kasvamista tärkeissä taidoissa.

Kasvun puu -arvioinnin perusajatus on se, että arviointikeskustelussa kenenkään puu ei ole tyhjä. Se ohjaa opettajaa tunnistamaan oppilaiden työskentely- ja vuorovaikutustaitojen edistymisen ja tuen tarpeita. Jokainen oppilas on jossakin taidossa hyvä, ja siitä on merkinä oksaan puhjennut lehti. Arvioinnissa jokainen saa puuhun positiivisia merkintöjä. Kun toisen vuosiluokan arviointikeskustelussa oppilaan Kasvun puuta verrataan ensimmäisen vuosiluokan Kasvun puuhun, on mahdollista, että lehtien lukumäärä on kasvanut roimasti, jolloin oppilaalle konkretisoituu kehittyminen muuten lapselle vaikeasti mielletävissä taidoissa. Tämä omalta osaltaan voi vahvistaa lapsen itsetuntoa ja tuoda lapselle esiin juuri niitä taitoja, jotka hän hallitsee. Kun Kasvun puun ääressä käydään yhteinen arviointikeskustelu, asetetaan samalla tavoite, jonka saavuttamista seurataan kouluvuoden edetessä.

Pohdinta ja johtopäätökset

Kasvun puu tuo esille oppilaan työskentely- ja vuorovaikutustaitojen eri osa-alueita ja selventää näiden taitojen arviointia. Se on konkreettinen kehittävän arvioinnin väline. Tämän tapaustutkimuksen tulokset osoittavat, että alakoululaisen työskentely- ja vuorovaikutustaidot etenevät ikään kuin rinnakkain. Kasvun puussa olevat arvioinnin kohteet niin työskentelytaitojen kuin vuorovaikutustaitojen osalta saavat vahvistusta oppimista tukevan arvioinnin tavoista, jotka tulevat esiin artikkelimme luvussa Kehittävä arviointi edistää oppimista (Black, Harrison, Lee, Marshall ja William 2014). Black tutkimuskumppaneineen painottaa oppilaan mahdollisuuksia ilmaista omaa ajatteluaan. Tätä arvioidaan Kasvun puun

kohdassa Vuorovaikutukseen liittyminen ja oma-aloitteisuus. Samassa kohdassa korostuu myös oppilaan taito kuunnella toisia ja kunnioittaa toisia. Fawcett ja Garton (2005) toteavat, että yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa lasten ongelmaratkaisutaidot vahvistuvat.

Työskentelytaitojen arvioinnissa tuomme esiin sanamuodon parhaimpaansa pyrkien. Se kuvaa mielestämme hyvin opetussuunnitelman henkeä. Kohdassa Huolellisuus arvioimme: Osaa työskennellä rauhallisesti, parhaimpaansa pyrkien. Tämä sanamuoto ottaa huomioon lapsen ikäkauden. Kuinka rauhallista työskentelyä voimme odottaa 6–8-vuotiailta lapsilta? Arvioinnin luonteesta ja yleisistä periaatteista otamme tässä esiin Oppilaiden ikäkauden ja edellytysten huomioon ottaminen sekä monipuoliset arviointikäytännöt. (POPS 2014.) Kasvun puussa arvioidaan useita itsesääätelytaitoja, joiden kehittymisen tukeminen ensimmäisten kouluvuosien aikana on erityisen merkityksellistä (Raffaelli, Crockett & Shen 2005). Arviointikeskustelussa huoltajat kokevat erittäin tärkeänä sen, että työskentelytaidot ja vuorovaikutustaidot jaetaan selkeisiin arvioitaviin alakohtiin. Näin taidot konkretisoituvat, jolloin niin oppilas kuin huoltajakin saa realistisen käsityksen, missä taidoissa oppilas on saavuttanut ikätasoonsa nähden hyvät taidot ja mitä taitoja tulee tietoisesti harjoitella. Arviointikeskustelun päätteeksi sanallisen tavoitteen asettelussa voidaan yhdessä sopia, miten oppilas pyrkii tavoitteeseensa ja millä keinoin häntä siihen kannustetaan koulussa ja kotona. Kasvun puun kaltaisten arviointityökalujen äärellä käytävä arviointikeskustelu avaa oppilaiden ajatuksia omaan tapaan työskennellä ja mahdollisuuksia olla osana sosiaalista ryhmää.

Kasvun puun avulla opettaja tekee arvioinnin ennen oppilaan ja hänen huoltajansa kohtaamista. Se ohjaa opettajaa luomaan luokkaan kannustavan ilmapiirin, jossa on tilaa kasvaa. Luokan oppimisilmapiirin kannalta on tärkeää, että kaikki yhteisön jäsenet voivat tuoda ajatuksiaan julki pelottomasti. Messiou (2012) tähdentää, että lapsen äänen kuuleminen on keskeistä inklusiivisessa lähestymistavassa.

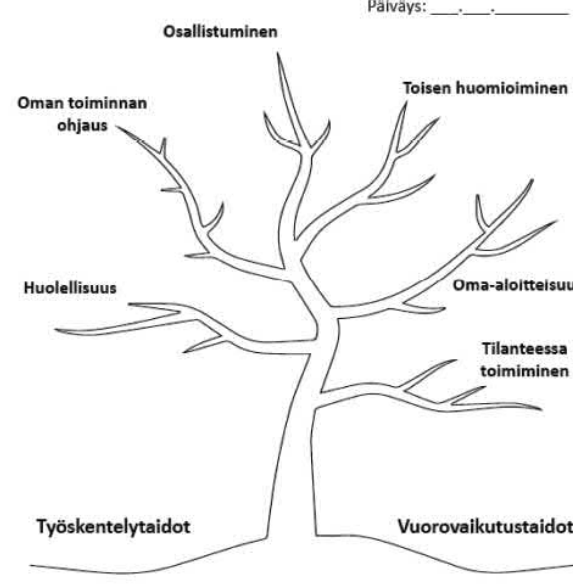
Lapsen havainnot, tunteet ja yhteisöllinen työskentely pitää ottaa vahvasti huomioon koulutyöskentelyssä. Parhaimmillaan opettaja pyrkii kannustavasti vaikuttamaan oppilaiden asenteisiin ja uskomuksiin. Luottamuksellisessa ilmapiirissä oppilaat osoittavat vilpitöntä rehellisyyttä keskustelussa ja pohtivat, miten mahdollisesti voisivat itselleen vaikeissa tilanteissa muuttaa käyttäytymistään. Koemme, että Kasvun puun avulla voi ilmaista konkreettisesti selkeät toiminnan muodot ja niissä toivottavat kehittymisen tavoitteet.

1. luokan väliarviointi

Nimi: _____

Luokka: _____

Päiväys: ____ . ____ . ____



Osallistuminen

Oman toiminnan ohjaus

Huolellisuus

Työskentelytaidot

Toisen huomioiminen

Oma-aloitteisuus

Tilanteessa toimiminen

Vuorovaikutustaidot

Tavoitteet (1. luokka):

©

KUVIO 3. Kasvun puu

Laadullinen tutkimus, jossa selvitetään, millainen arviointi tukee lapsen työskentelytaitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, edellyttää huolellista harkintaa erityisesti aineiston käsittelyn eettisistä näkökulmista. Tutkimustyön alkumetreiltä alkaen kävimme vuoropuhelua tutkimuksen eettisistä valinnoista. Tarkastelemme niitä tässä Sikesin (2006) neljän teeman avulla: 1) tutkijat ja heidän tutkimukselliset valintansa, 2) tutkimusaihe, 3) metodologiset valinnat ja 4) kirjoitustyyli. Ensimmäiseksi päädyimme tutkimusyhteistyöhön, kun opetusharjoittelun ohjauksen kysymysten ääressä pohdimme, miten arviointiin liittyviä taitoja voisi opettajankoulutuksessa vahvistaa. HavaitSIMME, että voimme yhdessä paneutua aiheeseen ja syventää käsitystämme siitä tutkimusta tekemällä. Toiseksi halusimme tutkimusaiheemme käsittelevän lapsen kasvun tukemista, mitä pidämme merkityksellisenä ja tärkeänä kasvatustyössä. Arviointikysymyksiä käsitellään opettajakoulutuksen aikana, mutta erityisesti kehittävän arvioinnin piirteitä, sen edellyttämiä välineitä ja arvioinnissa tarvittavia pedagogisia taitoja ei voida koulutuksessa liikaa painottaa. Kolmantena Sikes (2006) kehottaa pohtimaan tutkimuksen metodologisia valintoja. Jaamme ajatuksen, että tutkimuksemme on relativistista, tulkinnallista ja ainutkertaista. Pienen aineiston vuoksi pyrimme tekemään tulkintoja sen ehdoilla laadullisia menetelmiä hyödyntäen. Neljäntenä teemana Sikes kehottaa pohtimaan kirjoitustyyliä. Pyrimme ottamaan huomioon Atjosen (2015) kehittävän arvioinnin määritelmän tapaan erityisesti kuvailevuuden, arvostavuuden ja tulevaisuuteen tähtäämisen. Huolehdimme aineiston anonymisoimisesta ja käytimme tavoitelauseiden esimerkkilauseina sellaisia, joita useat oppilaat ovat saaneet tai muuttimme niiden sanajärjestystä, jolloin yksittäisen oppilaan tunnistaminen ei ole mahdollista.

Kehittävä arviointi on vaativaa, ja opettajan työssä tarvitaan hienovaraisuutta. Tässä tutkimuksessa tarkasteltu Kasvun puu osoittaa opettajien aktiivista kehittämistehtävää oppilasarvioinnin saralla. Tähän kehittämistyöhön opettajia tulisi yhä edelleen kannustaa. Mäkinen (2013) muistuttaakin, että opetuksen järjestämisen ohella opettajan tehtävä on myös aktiivisesti kehittää ja uudistaa koulun käytänteitä.

Lähteet

- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal* 25 (2), 238–259.
- Atjonen, P. 2013. Arvioinnin eettiset periaatteet. Teoksessa: G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 117–129.
- Atjonen, P. 2005. Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa Kehittämissuuntaa arvioinnista H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143 – 152.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2004. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan* 86 (1), 8–21.
- Fawcett, L. M. & Garton, A. F. 2005. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 157–169.
- Hildén, J. & Tammi, T. 2018. Kasvun puu -arviointimalli. Teoksessa H. Lepistö & T. Saarivirta (toim.) Oppimista edistävä arviointi. eNorssi Opettajakouluttajien yhteistyöverkosto, 69–71. <http://www.enorssi.fi/arviointijulkaisu/mobile/index.html#p=73> Luettu 20.12.2018
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Kuurme, T. & Carlsson, A. 2011. Koulu identiteetin muodostumisen tukena. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 42: 3, 232–242.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä. *Jyväskylä studies in humanities* 221.
- Messiou, K. 2012. Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 16 (12), 1311–1322.
- Mäkinen, M. 2013. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61.
- Mäkinen, M., & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (3), 57–74.
- Niemi, H. 2013. Kehittävä arviointi – tulevaisuuden ennakkointia ja pyrkimystä yhteistyöhön. Teoksessa: G. Knubb-Manninen, H. Niemi & V. Pietiläinen (toim.) Kansallinen arviointi kohti tulevaisuutta Koulutuksen arviointineuvoston 10-vuotisjuhlajulkaisu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 105–116.
- Opetushallitus. Oppilaan arviointi ja todistukset. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_arviointi_ja_todistukset. Luettu 16.2.2018.
- Patton, M. Q. 1994. Developmental evaluation. *Evaluation practice* 15 (3), 311–319.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 22 §. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetus#L5P22>. (Luettu 16.2.2018)
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. & Shen, Y. L. 2005. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology* 166 (1), 54–76.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 7.11.2018
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2014. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/> Luettu 22.11.2017.
- Sikes, P. 2006. On dodgy ground? Problematics and ethics in educational research. *International Journal of Research & Method in Education* 29 (1), 105–117.
- Väljärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

Mikko Horila & Tuomo Tammi

KAKS10 56

PARIOPETTAJUUS INNOVATIIVISESSA TULEVAISUUSLUOKASSA - ENSIMMÄISTEN VUOSIEN KOKEMUKSIA JA ARVIOINTIA

Tiivistelmä

1. KAKS10 56 – uuden oppimisympäristön rakentaminen

1.1 KAKS10:n synty

1.2 Toiminnan lähtökohtia ja pedagoginen filosofia

1.3 Tilat ja kalusteet

1.4 Tekniikka

2. Ensimmäisten kahden toimintavuoden kokemuksia ja arviointia

2.1 Pariopettajuus

2.2 Jaettu toimintaympäristö

2.3 Yhteisöllisyys ja sosiaalinen ympäristö

2.4 Työrauha

2.5 Oppilaiden kokemukset

2.6 Opetusharjoittelijoiden kokemukset

2.7 Yritysyhteistyö

2.8 Vierailijat

2.9 Muutoksia ensimmäisten toimintavuosien jälkeen

3. Tulevaisuus

3.1 Oppimisen vyöhykkeet

3.2 Toisen toimintavuoden erityinen kehityskohde: Maker-vyöhyke

3.3 Tutkimusyhteistyö

4. Yhteenveto

5. Taustamateriaaleja



TIIVISTELMÄ

KAKS10 56, pariopettajuus innovatiivisessa tulevaisuusluokassa - ensimmäisen kahden toimintavuoden kokemuksia ja arviointia

KAKS10 56 on Tampereen yliopiston normaalikouluun toteutettu oppimisympäristö, jossa kehitetään pariopettajuuden pedagogiikkaa joustavissa ja moderneissa oppimisen tiloissa, jotka on varustettu ajan mukaisella teknologialla. Käsillä olevassa artikkelissa esitellään ja arvioidaan prosessia, jossa vanha kirjastotila muunnettiin kahden normaalikoulun opettajan suunnittelemana joustavaksi oppimisen resurssikeskukseksi ja yhdeksi Suomen kolmesta tulevaisuusluokasta (FCLab.fi-hanke, Future Classroom Lab) sekä arvioidaan oppimisympäristöä ja toimintakulttuuria ensimmäisen toimintavuoden jälkeen.

KAKS10ssa kaksi luokanopettajaa luokkinensa (5. ja 6. luokka) jakavat yhteiset tilat ja tekevät päivittäistä yhteistyötä yli luokka-asterajojen. Samalla toiminnassa pilotoidaan pariopettajuus-mallia. KAKS10n tilasuunnittelu perustuu erilaisiin oppimisen vyöhykkeisiin. Kalusteet ja varustelu perustuvat joustavuuteen ja muunneltavuuteen, ja puitteet mahdollistavat monipuolisen ja toiminnallisen opiskelun. Toiminnan keskiössä on hyvä esitystekniikka, ja KAKS10-toiminnassa on vahva tieto- ja viestintätekni-
nen painotus.

KAKS10 on tätä kirjoitettaessa ollut toiminnassa lähes kaksi lukuvuotta ja artikkelissa arvioidaan alkuvaiheen onnistumista sekä ennakoidaan tulevaa. Ensimmäisen vuoden kokemusten myötä toimintaa on jatkuvasti hiottu eteenpäin tulevaisuusorientoituneesti. Artikkelissa esitellään prosessin keskeisiä huomiota eri roolien kautta (oppija, opetusharjoittelija, opettaja), arvioidaan toteutunutta sekä luodaan katse myös KAKS10n tulevaisuuteen.

Ensimmäisen kahden toimintavuoden kokemusten perusteella on todettavissa, että oppimisympäristö ja toimintamalli ovat varsin hyvin onnistuneita. Kahden eri luokka-asteen ryhmän yhteistyö vaikuttaa pedagogisesti toimivalta ratkaisulta. Tilan varustelu on osoittautunut toimivaksi, ja KAKS10 on saanut ensimmäisen toimintavuotensa aikana lisäresursseja yritys yhteistyön kautta. Käytäntö on myös selkeästi osoittanut, että pariopettajuus vaatii työtä, luottamusta ja heittäytymistä. Yhteinen linja ei synny itsestään; yhdessä opettaminen vaatii paljon dialogia opettajaparin kesken.

KAKS10ssa opiskelu on yhteisöllistä; KAKS10n joukko koostuu lähes 50 oppilaasta, kahdesta luokanlehtorista ja tavallisesti myös useista opetusharjoittelijoista. Oppilaat totutetaan erilaisiin työpareihin ja ryhmiin. Erilaisten opiskelutilojen ja vaihtelevien työasentojen myötä koulupäivät ovat aiempaa ergonomisempia. KAKS10ssa oleva oma säilytyslokero korvaa perinteisen pulpetin säilytystilan, ja kun reppuja ja ulkojalkineita ei tuoda opetustiloihimme, toimintaympäristö on siisti ja viihtyisä.

Saadut kokemukset ovat tuoneet ajatuksia muutamien käytännön asioiden kehittämiseksi. Sellaisia ovat esimerkiksi ryhmäytymisen kehittäminen, malli erilaisten ryhmien muodostamiseen, info-TV-ratkaisu selkeyttämään opiskelupaikan löytymistä ja selkeämpi suunnittelun viikkorakenne. Lisäksi oppimisen vyöhykkeisiin liittyen on todettu selkeä kehittämisen tarve, ja kuluvan lukuvuoden aikana tähän pyritäänkin vastaamaan. KAKS10ta kehitetään jatkuvasti ja yhä laajemmin koko koulun resurssikeskukseksi ja joustotilaksi.

Artikkelin tavoitteena on ennen kaikkea avata KAKS10-opettajien arviointia sekä kokemusmaailmaa ja sitä antaa realistinen kuva prosessista sekä helpottaa muita opettajia, joilla kenties on vastaava muutosprosessi käsillä tai mahdollisesti tulossa.

1. KAKS10 56 – uuden oppimisympäristön rakentaminen

KAKS10 56 - tai lyhyemmin vain KAKS10 - on Tampereen yliopiston normaalikouluun toteutettu oppimisympäristö. KAKS10 on ajan mukaisella teknologialla varustettu oppimisen tila, jossa kehitetään pariopettajuuden pedagogiikkaa. Kyseessä ei lähtökohtaisesti ole ollut hanke vaan toimintakulttuurin muutokseen pyrkivä pysyvä toimintamuoto. Toisena toimintavuotenaan KAKS10 kutsuttiin osaksi FCLab.fi -hanketta (Future Classroom Lab), joten nyt koulun omana kehitystyönä alkanutta prosessia tukee myös hanketoiminta.

KAKS10ssa kaksi luokanopettajaa luokkinensa (5. ja 6. luokka) jakavat yhteiset tilat ja tekevät päivitystä yhteistyötä yli luokka-asterajojen. Toiminnassa pilotoidaan samalla pariopettajuusmallia, jossa kyse ei ole perinteisestä yhdysluokasta eikä myöskään perinteisestä yhteisopettajuusmallista, jossa molemmat luokat ovat samalta luokka-asteelta. KAKS10-toiminnan ytimessä on yhteistyö luokka-aste-riippumattomien teemojen ympärillä ja KAKS10-toiminnassa käytetäänkin yhteisopettajuuden sijasta mieluummin termiä pariopettajuus.

1.1 KAKS10n synty

KAKS10 sai alkusyöksensä opetussuunnitelmamuutoksesta sekä siitä, että Tampereen yliopiston normaalikoululla oli painetta siirtää ylempien alakoululuokkien opetusta yläkoulun kiinteistöön. Perinteisiä luokkatiloja ei ollut tarpeeksi tarjolla, joten koulussa lähdettiin miettimään vanhan kirjaston soveltuvuutta opetuskäyttöön ja etsittiin kehittäjäopettajia visioimaan eräänlaista tulevaisuuden luokkaa. Luokkien alta pois muuttavan kirjaston alue oli kokonaisuudessaan noin 210 neliömetrin suuruinen tila, joka koostui isosta avoimesta tilasta, perinteisemmästä luokkatilamaisesta osasta sekä lasiseinäisestä työhuoneesta.

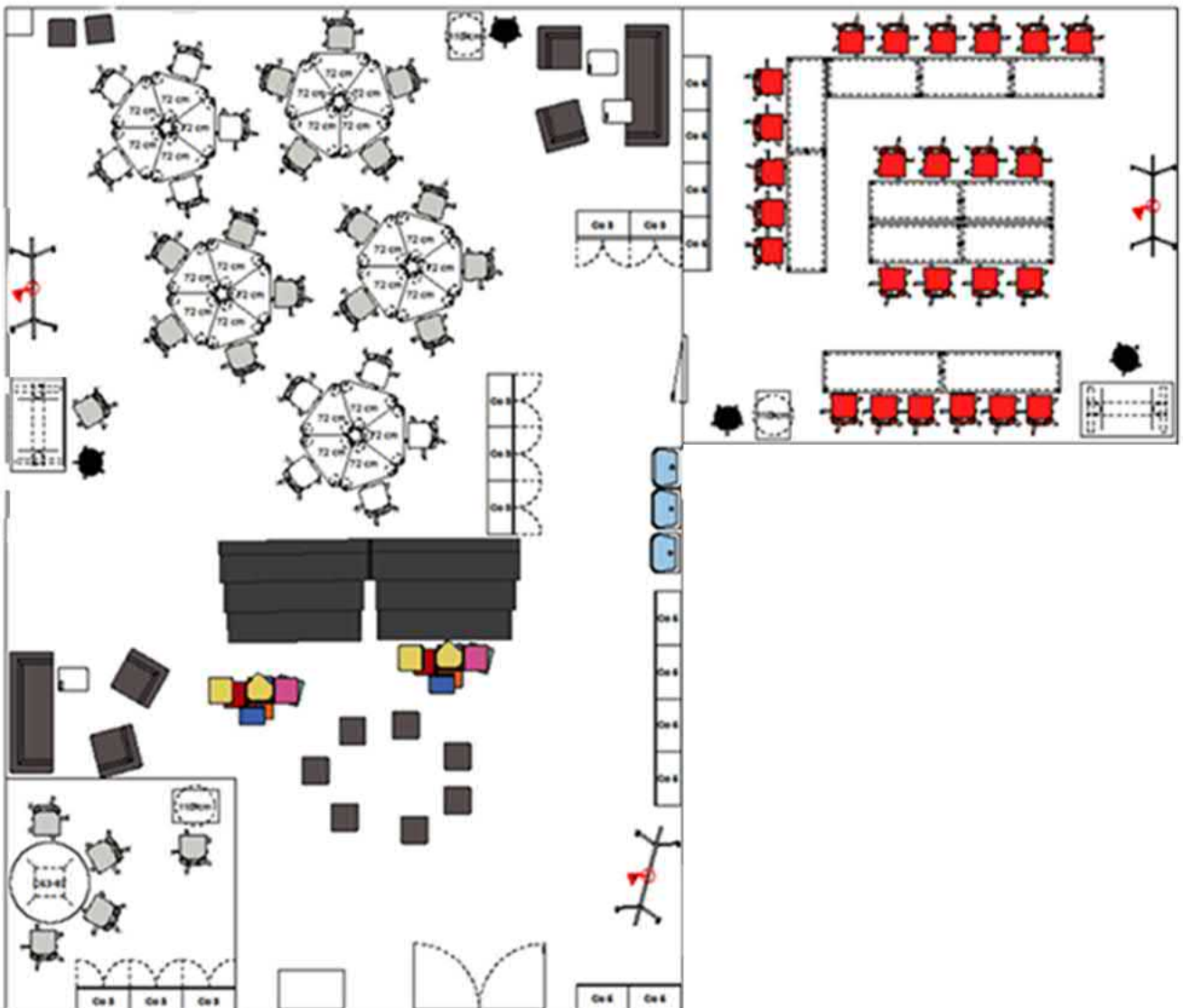
Uuteen malliin siirtyminen oli hyppy tuntemattomaan eikä kilpailua pariopettajuuskokeiluun lähtijöistä tullut. Asiat etenivät lopulta erittäin nopeasti ja lokakuussa 2016 päädyttiin ratkaisuun, jossa lehtorit Mikko Horila ja Tuomo Tammi lähtivät suunnittelemaan tilojen muuttamista uuteen käyttötarkoitukseen 5. ja 6. luokkia varten.



KAKS10 56 rakennettiin entisen yläkoulun kirjaston paikalle. Avointa tilaa oli valmiina runsaasti.

Talousvuoden loppuvaiheessa kouluilla on joskus mahdollista tehdä sellaisiakin hankintoja, jotka eivät alkuvuodesta ole tavallisesti mahdollisia. Näin kävi myös tässä tapauksessa, ja KAKS10-opettajat saivat ilahduttavan paljon vastuuta ja vapautta tilojen, kalusteiden ja tekniikan valinnassa ja hankinnoissa, mutta edellytyksenä oli erittäin nopea toiminta sekä kohtuullisen kustannustason säilyttäminen. Lähtökohtana oli löytää monistettavia ja kustannustehokkaita ratkaisuja, joita voidaan myöhemmin hyödyntää koulun muissakin tiloissa. Vastuun myötä Horilan ja Tammen illat kuluivatkin parin kuukauden ajan pohjapiirustuksia piirrellen, kalustemalleja tutkien, tekniikkaa kilpailuttaen sekä muiden koulujen tila- ja kalusteratkaisuihin tutustuen. Samalla alettiin etsiä yhteistyökumppaneita ja pohdittiin pinta-materiaaleja ja värejä, tilojen käyttöä sekä pedagogiikan linjauksia.

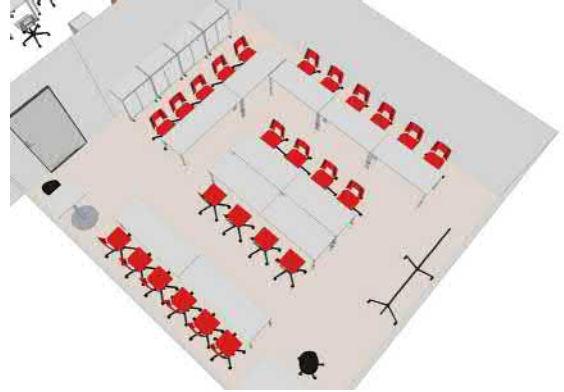
Asiat etenivät lopulta hieman poikkeuksellisesti niin, että talon johto vakuuttui KAKS10-opettajien esittämistä suunnitelmista; arkkitehtisuunnittelusta luovuttiin kokonaan ja vastuu suunnittelusta siirtyi täysin KAKS10n opettajille. Poikkeuksellinen toimintamalli loi vankan pohjan toiminnan kehittämiseksi – opettaja sai vaikuttaa oman toimintaympäristön suunnitteluun merkittävältä osin. Tämän voidaankin arvioida olevan määrittävä seikka koko prosessin onnistumisen kannalta.



KAKS10n pohjapiirros ja tilasuunnitelma

Vastuun kaikesta suunnittelusta kantoivat KAKS10-opettajat Mikko Horila ja Tuomo Tammi. Kantavana ajatuksena oli muunneltavuus, viihtyvyys ja toimivuus erilaisissa tilanteissa.

Noin kuukauden mittaisen tiiviin suunnittelujakson jälkeen päästiin asteittain siirtymään hankintoihin, ja ne tehtiin suurelta osin vuoden 2016 aikana. Tämän jälkeen projekti jäi hetkeksi odottamaan tilan vapautumista saneerausta varten. Suunnitelmia toki täydennettiin koko kevät, ja pedagogisia ratkaisuja linjattiin ja sparrattiin jatkuvasti. Tulevaan toimintakulttuurimuutokseen varauduttiin pohdiskelemalla sitä, miten uusissa tiloissa tullaan jatkossa toimimaan.



KAKS10n kaksi päätilaa muodostuvat suuresta avoimesta alueesta sekä perinteisemmästä luokkatilasta.

Huhtikuussa 2017 kirjastotila saatiin tyhjäksi, ja vihdoin päästiin varsinaisiin muutostöihin. Seinien paikkoihin ei kajottu, mutta lähes kaikki tilan pinnat uusittiin, kahden tilan väliin asennettiin ikkuna ja lasillinen ovi, lisättiin vesipisteitä, asennettiin kaihtimet ja pimennysverhot sekä tehtiin sähkötöitä. KAKS10-opettajat toimivat prosessissa käytännössä myös rakennuttajina, eli pitivät useita työmaapalavereja ja olivat suoraan yhteydessä rakennusurakoitsijaan.

Toukokuun viimeisellä viikolla saneeraus oli lähes valmis. Tila kalustettiin ja siivottiin yhdessä oppilaiden kanssa. Tavoitteena oli alusta pitäen korostaa yhteistä vastuuta ja sitouttaa myös oppilaita tilojen ylläpitoon. Osa tekniikka-asennuksista ja saneerauksen viimeistely jäivät kesän aikana toteutettaviksi, mutta elokuussa koulutyön alkaessa oli saneeraus kokonaan valmis.



Toukokuussa KAKS10ta tehtäessä järjestettiin tulevien KAKS10n oppilaiden kanssa yhteisiä talkoopäiviä. Oppilaat kokosivat innolla kalusteita, järjestelivät ja puhdistivat niitä sekä siivosivat paikkoja.

1.2 Toiminnan lähtökohtia ja pedagoginen filosofia

KAKS10-opettajat ovat pitkään aiemminkin tehneet keskenään paljon yhteistyötä, mutta ennen kyse on ollut pääasiassa täydennys- ja aikuiskoulutuksesta. Tilanne oli nyt täysin uusi. Heittäytyminen uuteen haasteeseen vaati lukemattomia keskusteluja siitä, miten pariopettajuus ymmärretään ja millainen toimintamalli uudessa oppimisympäristössä halutaan luoda. Suunnitteluvaiheessa suurena apuna toimivat muiden koulujen opettajien kokemukset pari- ja yhteisopettajuudesta.

KAKS10-toiminnan ytimessä on yhdessä tekeminen ja erilaisissa ryhmissä toimiminen. Toinen kantava ajatus on yhteisöllisyyden korostaminen. Tavoitteena on päästä tilanteeseen, jossa 1 + 1 on enemmän kuin kaksi.



Toiminnan pedagogisia lähtökohtia:

- KAKS10ssa kehitetään pariopettajuusmallia, jossa kyse ei ole perinteisestä yhdysluokasta eikä myöskään perinteisestä yhteisopettajuusmallista.
- KAKS10-toiminnan ytimessä on yhteistyö luokka-aste riippumattomien teemojen parissa.
- Pyrkimyksenä on luoda ympäristö, jossa oppijalla on aktiivinen rooli ja päivän aikana opiskellaan erilaisissa tiloissa ja ryhmissä.
- Työtavoissa korostuu projektikeskeisyys, itseohjautuvuus sekä urakkaluonteisuus ja oppilaan mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa aiempaa enemmän.
- Oppilaalle pyritään antamaan paljon vastuuta omasta oppimisestaan sekä työskentelytavoistaan. Syntyy eräänlainen luottamuksen kehä – ne, jotka pystyvät kantamaan vastuuta, saavat lisää vapautta ja tarvittaessa toisinpäin.
- Oppilaat ovat keskenään tasa-arvoisia, luokka-aste ei saa olla missään määrin määrittävä tekijä. Sen sijaan oppilaiden kokemusta pyritään hyödyntämään niin, että välillä vanhempi oppilas toimii nuoremman oppilaan apuna tai jopa apuopettajana.
- Nöyryys, valmius oppia toiselta ja toisaalta myös myöntää virheet ovat tärkeitä taitoja ja ominaisuuksia - niin opettajalle, opetusharjoittelijalle kuin oppilaallekin.
- Tilassa toimivien luokkien ja opettajien osalta toiminnassa painottuu vahva tieto- ja viestintä- teknologinen orientaatio.
- Tilassa toimivien opetusharjoittelijoiden odotetaan harjoittelujaksosta riippuen toteuttavan ainakin osittain samankaltaista pariopettajuutta.

1.3 Tilat ja kalusteet

Oppimisympäristön tilojen osalta päädyttiin heti suunnittelun alussa siihen, että seinien paikkoihin ei kajota taloudellisista ja rakennusteknisistä syistä. Kahta aiemmin erillistä tilaa sen sijaan avattiin asentamalla väliin ikkuna sekä lasillinen väliovi aiemman kiinteän oven sijasta. Tällä mallilla pyrittiin mahdollisimman avoimeen vaikutelmaan mahdollistaen kuitenkin myös kaksi erillistä opetustilaa. KAKS10 haluttiin jakaa tavallaan kolmeen osaan, yksi tila on lasiovellinen luokkatila ja kaksi muuta ovat maksimissaan 50 hengen oppilasjoukon yhtäaikaisten toiminnan mahdollistava katsomoalue ja siihen saumattomasti liittyvä avara luokkamaisempi tila.

KAKS10n kokonaisuudesta haluttiin luoda visuaalisesti yhtenäinen, väreiltään pirteä, opiskeluun houkutteleva ja samaan aikaan myös kodinomainen. Tämä ilmenee mm. tekstiilipinnoissa, lattiamateriaalissa, seinien kiinnityspinnoissa ja kuviossa (mattomainen suuri shakkiruudukko). Kolmen ison opetustilan lisäksi ympäristöön haluttiin luoda pieniä soppia, joihin pieni oppilasryhmä saattaa vetäytyä opiskelemaan rauhassa. Tilaan maalattiin myös muutama tussitauluseinä tavallaan ”varmuuden vuoksi”, jos metallipintaisten tussitaulujen määrä osoittautuu riittämättömäksi.

Uuden toimintaympäristön varustamisessa lähdettiin siitä, että koulu ei ole kirjaton, vaikka sähköisiä materiaaleja käytetäänkin paljon. Niinpä valinnoissa arvostettiin myös mahdollisuutta työskennellä pöydän ääressä, vaikka usein oppilas saakin valita työskentelypaikkansa itse. Kalusteratkaisuissa keskiössä oli muuntuvuus, joten käytännössä katsoen kaikki kalusteet ovat pyörillä varustettuja.

Tilojen jakamiseen suunnitellut kalusteet valittiin niin, että oppilas ei istuessaan näe niiden yli, mutta opettaja taas seisoessaan pystyy helposti havainnoimaan koko suurta tilaa. Kaikki pöydät ovat muodoltaan ryhmätyöhön kannustavia ja siirrettäviä, tuolit puolestaan ovat korkeussäädettäviä, pyörällisiä ja pyöriviä.

Tila- ja kalustesuunnittelun lähtökohtia:

- KAKS10ssa kaksi luokanopettajaa luokkinensa (5. ja 6. luokka) jakavat yhteiset tilat ja tekevät päivittäistä yhteistyötä yli luokka-asterajojen.
- Tilasuunnittelussa lähdettiin liikkeelle eri oppimistilanteisiin sopivista oppimisen vyöhykkeistä.
- Luokilla ei ole vakituisia omia tiloja; tilat jaetaan aina päiväkohtaisesti ja tarkoituksenmukaisesti.
- Oppilailla ja opettajilla ei ole henkilökohtaista työpistettä; kaikki tilat jaetaan tässäkin suhteessa tilanteen ja tarpeen mukaan.
- Tilaan ei tuoda reppuja, oppilailla on henkilökohtaista kaappitilaa omia tavaroitaan varten.
- Tilaan ei tule liitutauluja, muutamia tussitauluja kylläkin. Keskiössä on hyvä esitystekniikka.
- Tilassa kokeillaan aktiivisesti uutta teknologiaa ja KAKS10-toiminnassa on vahva TVT-painotus.
- Tilojen ja kalusteiden tulee olla joustavia ja muunneltavia; niiden tulee tarjota paljon erilaisia mahdollisuuksia opiskeluun sekä toimiseen yksin sekä erikokoisissa ryhmissä.
- Tilajärjestelyiden tulee mahdollistaa myös koko joukon yhteiset kokoontumiset sekä täydennyskoulutustapahtumat ja opettajien kokoukset.



KAKS10n valitut kalusteet mahdollistavat opiskelun monissa erilaisissa paikoissa. Tilasta löytyy erilaisia istumapaikkoja ja työpöytiä, pehmeitä ja kovempia. Oppilaan ei tarvitse olla pitkään samassa paikassa ja samassa asennossa.

1.4 Tekniikka

KAKS10ta on visioitu eräänlaisena tulevaisuuden luokkana, joten suunnitelmissa lähdettiin myös teknologian osalta hakemaan kohtuuhintaisia mutta samalla ajanmukaisia ratkaisuja. Esimerkiksi AV-tekniikan ohjauksessa pitäydettiin ratkaisuun, jossa dokumenttikamera toimii signaalinjakajana, ja tällä saatiin aikaan huomattavan edullinen mutta varsin hyvin toimiva kokonaisuus.

Esitystekniikan suunnittelussa päädyttiin siihen, että tila varustetaan kolmella suurella aktiivitaululla ja kaikki taulut asennetaan pyörälliseen, korkeussäädettävään telineeseen. Kaikki taulut varustettiin myös peilausjärjestelmällä. Kahteen tauluun (valkoinen tila, punainen luokka) asennettiin HDMI-dokumenttikamera. Lisäksi punaiseen luokkatilaan asennettiin apunäytöksi passiivinäyttö, jotta samaan aikaan voi tarvittaessa näyttää kahta eri sisältöä tai tuplata näytöt kahdelle seinälle. Lisäksi näyttöihin liitettiin äänentoistoa varten kevyet soundbarit ja subwooferit.

Keväällä 2017 KAKS10-toimintaan haettiin yhteistyökumppaneita, ja yksi aktiivisista kumppaneista alkuvaiheessa on ollut iTronic, jonka kautta KAKS10on saatiin testikäyttöön robottiikkaa ja ohjelmoinnin opetusta tukevaa teknologiaa. Luokassa on käytössä mm. 15 Sphero-robottia sekä viisi dronea. Koska tilassa toimivat TVT-orientoituneet opettajat, on kyseisten laitteiden soveltuvuutta koulutyöhön päästy testaamaan jo laajasti. KAKS10n opetus- ja käyttökokeiluja dokumentoidaan, ja lisäksi tuotetaan myös videomateriaalia KAKS10n toiminnasta.

KAKS10n muu tekniikka on osittain koulun vanhaa tekniikkaa; tilaan on sijoitettu 30 kannettavan tietokoneen latauskärry, iPadeja ja Android-tabletteja sekä digikameroita, videokameroita, VR-laseja, matkapuhelimia jne. KAKS10 toimii myös resurssikeskuksena; tekniikka on myös muiden luokkien lainattavissa.



Teknologian monipuolinen hyödyntäminen on yksi KAKS10-toiminnan kulmakivistä. Kahden KAKS10ssa vietetyn opiskeluvuoden aikana oppijat saavat vankan tieto- ja viestintätekniologian taitopohjan tulevien vuosien opintoja ja myöhempää elämää varten.

2. Ensimmäisten kahden toimintavuoden kokemuksia ja arviointia

KAKS10n arki on osoittanut, että opettajien monialaiseen osaamiseen luottaminen kannattaa. Opettaja on oman työnsä asiantuntija ja ymmärtää myös hyvin, millaiset tila-, tekniikka- ja kalusteratkaisut tukevat oppimista ja opettamista. Kun opettaja kokee saaneensa luottamusta ja tekee työtä ”itselleen”, ei hän myöskään laske työtunteja vaan sitoutuu kokonaisvaltaisesti.

Muunneltavuus ja joustavuus mahdollistavat osaltaan monipuolisuutta. Harkitut kalusteratkaisut lisäävät viihtyisyyttä ja mahdollistavat erilaisia ryhmittymisiä ja vaihtelevia opiskelumahdollisuuksia. Paikan ja asennon vaihtaminen auttavat usein myös jaksamaan ja keskittymään entistä paremmin.

Laadukas ja monipuolinen esitystekniikka ja muu opetustekniikka ovat erittäin tärkeitä uuden oppimisympäristön elementtejä. Kolme suurta kosketusnäyttöä ja yksi lisänäyttö ovat toimineet tavoittei-

den mukaisesti. Kaikissa näytöissä on jatkuvasti kytketty tietokone ja luokkamaisemmissa tiloissa on myös dokumenttikamerat.

Vaikka taloudellisten syiden takia ei ole voitu hankkia henkilökohtaisia päätelaitteita, laitteisto on ollut kohtuullisen hyvä: kokonaisuudelle luokalle riittää kannettavia tietokoneita, IPadeja on parikymmentä, ja lisäksi käytettävissä on ollut erä vanhempia Android-tabletteja. Lainalaitteiden lisäksi KAKS10ssa sovelletaan BYOD-ajattelua, eli luvanvaraisesti käytetään usein myös jokaisen omia laitteita, lähinnä älypuhelimia. Kaikesta tästä huolimatta ennustamme, että tulevaisuuden luokassa tullaan jatkossa työskentelemään nimenomaan henkilökohtaisilla päätelaitteilla



Tilat ja kalusteet tukevat monipuolisia oppimistilanteita ja opiskelussa hyödynnetään erilaisia oppimisen vyöhykkeitä.

2.1 Pariopettajuus

Toimiva pariopettajuus vaatii sen, että opettajat itse voivat valita parinsa. Toimintamalli vaatii luottamusta ja heittäytymistä - tähän ei voi pakottaa. Hyvin suurella todennäköisyydellä voisi arvioida, että pakotettu yhteistyö ei johda toivottuun lopputulokseen.

Johdonmukaisuus ja yhteinen linja eivät synny itsestään. Pariopettajuus vaatii paljon dialogia opettajaparin kesken. KAKS10-opettajien tilanteessa apuna toimii yhteinen työmatka, jonka aikana moni asia saadaan hoidettua. Kokonaistyömäärän voisi arvioida hieman kasvaneen aiempaan nähden, mutta se lienee lähinnä ensimmäisen vuoden haaste, joka tulee myöhemmin helpottumaan, kun asioita tehdään jo toisen kerran. Myös runsas suunnittelu ja dokumentointi auttavat jatkossa. Opettajien ensimmäisen syksyn kokemuksista löytyy lisää tietoa <https://youtu.be/OIZakS1oTfU> -osoitteesta.

2.2 Jaettu toimintaympäristö

KAKS10n toiminnassa kenelläkään ei ole vakiopaikkaa vaan työskentelypaikat vaihtuvat eri päivinä ja myös päivän sisällä useaan kertaan. Opiskelupaikka ja työasento valitaan usein itse, ja tämä toimii pääsääntöisesti erittäin hyvin. Erilaisten opiskelutilojen ja vaihtelevien työasentojen myötä koulupäivät ovat aiempaa ergonomisempia. Keskittyminen ei KAKS10ssakaan aina jonkun kohdalla toteudu, ja oppilas voidaan tällöin siirtää työskentelemään valvotummin vaikkapa lähemmäs opettajaa. Toisaalta luottamusta on lähtökohtaisesti melko paljon, ja oppilaita kannustetaan opetussuunnitelman mukaisesti vastuullisuuteen ja itseohjautuvuuteen.

KAKS10ssa oleva oma säilytyslokero korvaa perinteisen pulpetin säilytystilana. Tosin valittu lokerokoko on aivan rajoilla tilan riittävyyden suhteen ja hieman suurempi lokero voisi olla eduksi. Kun reppuja ja ulkojalkineita ei tuoda opetustiloihimme, toimintaympäristö on siisti ja viihtyisä.

2.3 Yhteisöllisyys ja sosiaalinen ympäristö

KAKS10ssa opiskelu on yhteisöllistä; joukko koostuu lähes 50 oppilaasta, kahdesta luokanlehtorista ja tavallisesti myös useista opetusharjoittelijoista. Oppilaat totutetaan erilaisiin työpareihin ja ryhmiin. Yhteistyötä tehdään säännöllisesti sekä oman luokan oppilaiden että toisen luokan oppilaiden kanssa. Etukäteen pientä pelkoa aiheutti kahden ennestään hiukan eripuraisen ryhmän sijoittaminen toimimaan samassa tilassa. Jopa hieman yllättäen vanhat kaunat jäivät vanhoihin tiloihin ja luokat ovat toimineet erinomaisesti yhdessä. Yhteistyön alussa suunnittelussa kiinnitettiin erityishuomiota ryhmäytymiseen ja pyrittiin tekemään KAKS10sta yhteinen juttu, tässä onnistuttiin lopulta todella hyvin. Huomionarvoinen seikka on ollut myös oppilaiden sitoutuminen yhteisten tilojen ylläpitoon ja huoltoon. Kun tilat ovat siistit ja niitä opetellaan yhdessä pitämään kunnossa, tuntuvat tilat pysyvänkin hyvinä. Toki tekstiilipinnat ovat arkoja kulutukselle ja erilaisille tahroille, mutta laadukkaat materiaalit on ollut kuitenkin suhteellisen helppo pitää siisteinä.

2.4 Työrauha

Yksi eniten ennakoon mietityttäneistä seikoista oli työrauha. Saatujen kokemuksien perusteella voisi todeta, että työrauha ei ole ainakaan heikentynyt, enemmänkin parantunut. Toki isolla ryhmällä työskennellessä äänenvoimakkuus nousee helposti ja opettajan huomion saaminen on työläämpää, mutta vähitellen yhteisten sääntöjen ja käytänteiden tullessa rutiiniksi tämäkin helpottuu. Monelle oppilaalle mahdollisuus ajoittain itse valita työskentelypiste tuo rauhaa. Toki joukossa on oppijoita, joita opettaja joutuu välillä ohjaamaan kaverista erilleenkin, jos työskentelyn fokus siirtyy seurustelemiseen. Ympäristön suuri virikemäärä saattaa joissakin tilanteissa olla haaste oppilaalle, jonka keskittymiskyky ja itseohjautuvuus on heikko.

Opettajalle omien käytänteiden haastaminen on ollut virkistävä kokemus, joskin uudella tavalla toimiminen toki vie paljon aikaa. Kun hylkää monet vanhat ja tutut toimintatavat, syntyy jotakin uutta ja raikasta. Samalla pariopettajuusmalli on antanut poikkeuksellisen mahdollisuuden observoida toisen kokeneen opettajan toimintaa ja oppia samalla itse uutta. Tähän ei aiemman työuran aikana ole syntynyt kovin hyvin mahdollisuuksia.

2.5 Oppilaiden kokemukset

Muutos on ollut iso erityisesti oppilaille. Oppilaiden kokemuksia on pyritty kartoittamaan sähköisellä kyselyllä sekä keskustellen, kirjoittaen ja haastatellen. Vastausten yleislinja on ollut erittäin positiivinen.

Uusia ja hienoja tiloja arvostetaan. Oppilaiden keskuudessa myös ymmärretään, että he ovat päässeet osaksi jotakin poikkeuksellista. Vanhasta mallista joku kaipaava omaa pulpetteja, ja monella vanhan koulun suuri ja virikkeinen piha on ollut suurin asia, jota jäätiin kaipaamaan. Oppilaiden kommentteja voi kuunnella KAKS10n esittelyvideosta <https://youtu.be/PBtfoHEOMeY> -osoitteesta sekä lukea tekstimuodossa osoitteesta <https://tinyurl.com/ybb9czge>.

Oppilaat nimeävät suosikkipaikoikseen eri tilat yllättävän eri tavoin. Joku oppilaista valitsee usein mielellään perinteisemmän pöytäpaikan, toinen työskentelee aina kun mahdollista sohvilla ja kolmas työskentelee mielellään lattialla tai jakkaralla.

Kun sähköisessä lomakkeessa kysyttiin, miten yhteistyö KAKS10n toisen luokan kanssa on sujunut, oppilaat kirjasivat avoimessa kentässä tyypillisinä vastauksina ”hyvin”, ”ihan hyvin”, ”tosi hyvin” ja myös ”minulla on paljon kavereita sieltä”. Erityisesti huomioitavaa on, että yksikään oppilas ei kirjannut kielteisiä asioita. Keiden kanssa työskentelet mieluiten? -kysymykseen vastaukset jakautuivat melko laajasti. Jokunen suosikki näyttää toki olevan, kuten lasten sosiaalisissa suhteissa yleensäkin. Huomattavaa on myös se, että KAKS10ssa toista vuotta toimivat oppilaat kokevat yhteistyön luokkaparin kanssa toimivan nyt paremmin kuin ensimmäisenä vuonna. Tämän voidaan arvioida indikoivan onnistumista toiminnan kehittämisessä.

2.6 Opetusharjoittelijoiden kokemukset

Opetusharjoittelijan kokemukset KAKS10ssa toimimisesta ovat varsin positiivisia, mutta myös osin ristiriitaisia. Toimintaympäristö ja viihtyisyys keräävät kehuja, kuten myös se, että mahdollisuuksia on erittäin paljon. Toisaalta opettajuuden alkuvaiheessa tärkeä perusasioiden hallinta tavanomaisessa luokkatilassa jää helposti vähemmälle. Toiminnan organisoiminen, yhteistyö ja ison oppilasryhmän kanssa kerrallaan toimiminen tuo mukanaan ilmeiset haasteensa, ja tätä palautetta kuunnellaankin herkällä korvalla – pariopettajuutta tullaan korostamaan opintojen loppupuolen harjoitteluissa, kun taas perusharjoittelussa pitäydytään tietoisesti tavanomaisemmassa toimintamallissa. Kahden opetusharjoittelijan haastattelu heidän kokemuksistaan löytyy <https://youtu.be/HRJ9GxC-hE> -osoitteesta.

Opetusharjoittelijoiden kokemuksia selvitetään pitkin lukuvuotta useita kertoja niin arkisissa keskusteluissa kuin myös kyselylomakkeiden muodossa. Kyselylomake on nähtävissä osoitteessa <https://goo.gl/forms/6Q4nQ8jtKibJSmDf2>.

Opiskelijoille laadittuun sähköiseen kyselyyn ehti artikkelin kirjoittamiseen mennessä vastata viisi opiskelijaa. KAKS10n tilojen toimivuus arvioitiin korkealle (vähintään 4/5). Monipuolisen tilojen tarjoamia mahdollisuuksia opiskelijat arvioivat onnistuneensa hyödyntämään melko hyvin tai hyvin.

Opiskelijat nostivat palautteissaan esiin hyviä kokemuksiaan teknologian hyödyntämisestä, yhteisopettajuudesta ja tilojen toimivuudesta:

”Hieno mahdollisuus tutustua TVT-laitteisiin ja yhteisopettajuuteen.”

”KAKS10 mahdollistaa teknologian hyödyntämisen opetuksessa aivan eri tavalla kuin normaaleissa olosuhteissa.”

”Tuntui melko etuoikeutetulta päästä hyödyntämään uusia älytauluja, Sphero-robotteja sekä tabletteja jokaisen oppilaan kanssa.”

”Todella mielenkiintoinen ja antoisa.”

”Opin paljon ja KAKS10ssa pääsi näkemään, kokeilemaan ja toteuttamaan uusia, erilaisia opetusmuotoja ja -menetelmiä.”

”Yleisellä tasolla jäi myönteinen mielikuva tiloista. Niitä olisi varmasti pystynyt hyödyntämään paremminkin mutta omaa ajattelua kahlitsee vielä perinteinen luokkahuoneajattelu ja se, miten luokkahuoneessa kuuluu toimia.”

”Myös yhteistyö harjoitteluparin kanssa sujui mutkitta ja yhteisopettajuus toimi.”

”Käytimme luokkatilaa monipuolisesti hyödyksi.”

”Tilaa oli tarvittaessa käytössä runsaasti erilaisiin projekteihin ilman suurempia ponnisteluja.”

”KAKS10 oli varsin viihtyisä opetustilana.”

”Harjoittelu laajensi omaa kuvaa siitä, miten opetusta voi järjestää.”

”Mielestäni yhteishenki oli luokassa hyvä. Yhteisöllisyyden idea oli kivasti tavoitettu.”

Hankalimmiksi asioiksi opiskelijat arvioivat työrauhan saavuttamisen joissain tilanteissa:

- "Ryhmän hallinta, selkeiden sääntöjen ylläpito. Oli myös välillä vaikeaa huomioda tekikö jokainen sitä mitä pitikin tehdä, sillä jokaisen ruutua on vaikea valvoa yhtäaikaaisesti."
- "Alku oli vaikeinta, mutta nopeasti pääsi luokan ideasta jyvälle. Myös älytaulun käyttö jännitti aluksi."
- "Haastavinta oli levottomuus, joka on monen tekijän summa. Olosuhteet, avoin tila, kaksi luokkaryhmää, eri ruokailuajat, monta opettajaa, paljon vieraita..."
- "Haasteena koin aluksi juuri tilan haltuunoton ja toimimisen uudenlaisessa oppimisympäristössä, vaikka se paljon opetti ja antoikin."
- "Sopivan työskentelyrauhan saaminen katsomossa tapahtuneisiin opetustuokioihin ja keskusteluihin oli haastavaa."

Parhaita kokemuksiaan ja saamiaan valmiuksia KAKS10ssa tehdyssä harjoittelussa opiskelijat kuvasivat laajasti:

- "Kun omat suunnitelmat toimivat ja lapset sai innostumaan."
- "Teknologian hyödyntäminen parhaalla mahdollisella tavalla ei ollut helppo tehtävä, mutta onnistuessaan sai aikaan oppimisen iloa, mikä oli kyllä opettajalle hyvä palkinto."
- "Ohjaus, laajat mahdollisuudet toteuttaa opetusta eri tavoin."
- "Monipuoliset mahdollisuudet toteuttaa omia ideoita ja porukan hyvä henki."
- "Parasta oli se, miten paljon mahdollisuuksia meillä oli. KAKS10ssa on pelit ja vehkeet sekä tilat melkein mihin vaan."
- "Oli ihana kun vaikkapa draamajuttuja tehdessä tai yhteisessä keskustelussa luokassa on valmiina paikka, johon kokoontua, eikä erityisjärjestelyjä tarvita."
- "Pääsimme tekemään ja kokeilemaan monipuolisia juttuja."
- "Tilat muuntuivat hyvin ja vaivattomasti monenlaiseen toimintaan."
- "Harjoittelujen aikana tuli kyllä oppineeksi, kuinka suuri voimavara on, että saa opettaa yhdessä."
- "Opetuksen suunnittelu ja soveltaminen oli yhdessä tehokkaampaa ja suunnitelmista tuli mielestäni monipuolisempia, kun ne suunnitteli yhdessä."
- "Erilaisten pistetyöskentelyjen toteuttaminen oli myös helpompaa ja vakiintui hyväksi työskentelytavaksi."
- "Itsellä oli hyvin vaihtelevat kokemukset, niin toimivaa kuin ei toimivaa. Esimerkki, jonka annoitte, oli rohkaiseva."
- "Harjoittelut luokassa olivat ensimmäiset. Näin pidän yhteisopettajuutta varsin luonnollisena ja monipuolisena tapana lähestyä opetusta."
- "Sain todella paljon kokemusta pariopettajuudesta ja yhteisopettajuudesta ja sen myötä koen että myös valmiuksia siihen tulevaisuudessa."
- "Koen saaneeni positiivisen mielikuvan siitä, että pariopettajuus voi olla toimiva ja hyvä malli oikeassakin koululuokassa. Oikeastaan vasta tämän harjoittelun jälkeen itse kiinnostuin yhteisopettajuudesta."

Yhteisopettajuus vaatii ajallista panostamista erityisesti alkuvaiheessa. Opiskelijoista 60% arvioi, että työmäärä ei juurikaan eroa perinteiseen malliin verrattuna, mutta 40 % arvioi yhteisopettajuuden lisänneen työmäärää jonkin verran tai merkittävästi.

2.7 Yritysyhteistyö

KAKS10 on saanut ensimmäisten toimintavuosiensa aikana lisäresursseja yhteistyökumppaneiden kautta. Itronic on lahjoittanut ohjelmointiin ja robotiikkaan esim. Sphero-robotteja ja drooneja, Sano-maPro sähköisiä oppimateriaaleja, Yeseco akustisia sisustuselementtejä ja TammiViestintä tarratekstejä ja printtipaitoja. Lisäksi rakentavaa yhteistyötä on tehty mm. oman yliopiston kasvatustieteiden

tiedekunnan kanssa sekä eNorssi-verkoston ja muiden yliopistojen harjoittelukoulujen kanssa. KAKS10 56 -oppimisympäristö on ollut ensimmäisenä toimintavuotenaan mukana muutamassa julkaisussa. Vastuuopettajat ovat toimittaneet niistä yhden (<http://www.enorssi.fi/oppimisymparistojulkaisu>) ja olleet muutamissa muissa artikkeleissa lisäksi kirjoittajina.

2.8 Vierailijat

Koska koulu on tilojen suhteen KAKS10ta lukuun ottamatta hyvin perinteinen, on seurauksena ollut se, että KAKS10ssa vierailee todella paljon ihmisiä. Välillä ovi käy kuin saluunassa ja eri kielellä toimivia ihmisiä tulee ja menee. Oppilaat ovat tähän jo hyvin tottuneet, mutta opettajille sekä opetusharjoittelijoille tämä aiheuttaa välillä ristiriitaisia ajatuksia ja lisätyötä. Väljät tilat hiukan helpottavat tilannetta.

2.9 Muutoksia ensimmäisten toimintavuosien jälkeen

Ensimmäisen kahden vuoden kokemukset toivat ajatuksia muutamien käytännön asioiden kehittämiseksi. Sellaisia ovat esimerkiksi:

- Ruokailuaikoja yhtenäistettiin, jotta siirtymisistä johtuvat häiriöt minimoidaan.
- Luotiin selkeä malli ryhmien muodostamiseen.
- Luotiin edellistä vuotta selkeämpi viikkorakenne ja rautalankamalli tilojen jakamiseen. Yhteiset vuosi- ja viikkosuunnitelmat ovat pilvipalvelussa jaettuina opettajille ja opetusharjoittelijoille.
- Toteutettiin info-TV ratkaisuita, joka auttaa oppilasta löytämään oman työskentelypaikkansa ja vähentää näin epätietoisuutta.
- Kiinnitettiin vielä enemmän huomiota alkuvaiheen ryhmäytymiseen. Oppilaalla on kaapissaan nyt nimilappu väri-, nimi- ja numerokoodeineen, jotta suurta oppilasryhmää voidaan ryhmitellä nopeasti monella eri tavoin.
- Annettiin aiempaa enemmän vastuuta isommalle oppilaalle nuoremman ohjaamisessa.
- Avattiin KAKS10 edellistä vuotta laajemmin koko koulun resurssikeskukseksi ja joustotilaksi. KAKS10ssa pidetään usein koulutuksia ja kokouksia, ja KAKS10n opettajat toteuttavat esimerkiksi tietotekniikka- ja ohjelmointitunteja muillekin luokille. KAKS10sta voi myös lainata laitteita ja tarvikkeita muihin tiloihin.
- Muodostettiin sijaispooli KAKS10ssa opetusharjoittelun suorittaneista opiskelijoista.

5B & 6B	MAANANTAI		TIISTAI		KESKIVIikko		TORSTAI		PERJANTAI	
Klo	5B	6B	5B	6B	5B	6B	5B	6B	5B	6B
8.15 - 9.00	ENA 1/ENA2 (KAKS10)	MU	SUK a (Enkun lukijat) /SA	TVT 6C	KS	ENA 1.2 / 1.3 / 2.2, RUB 1.1 / 1.4	KU 6B		HI	SUK a
9.05 - 9.50	MA	ENA 1.2 / 1.3 / 2.2, RUB 1.1 / 1.4	MA	TVT 6A	KS	YM	KU 6B	YH 5B	SUK - lasten uutiset, yhteistoimintatunti	SUK - lasten uutiset, yhteistoimintatunti
välitunti										
10.10 - 10.55	SUK	MA (avustaja)	SUK	YM	MU	YM (avustaja)	UE	UE	LI	MA - kertaustunti
ruokailu	ruoka 11.15	ruoka 11.15	ruoka 11.15	ruoka 11.15	ruoka 11.15	ruoka 11.15	ruoka 11.45	ruoka 11.15	ruoka 11.45	10.50
11.20 - 12.05	YM	YM	KU	SUK	SUK	YM (avustaja)	MA a / SA	YM	LI	RUB 1.2 / 1.3, ENA 1.1 / 1.4
välitunti										
12.30 - 13.15	YM	LI	KU	RUB 1.2 / 1.3, ENA 1.1 / 1.4	MA	SUK b	MA b / ENA 1	SUK		RA / SA / STK
13.20 - 14.05	SUK b (Saksan lukijat)	LI		MA b	MA	MA a	VAL	VAL		
14.10 - 14.55					LI		VAL	VAL		

KAKS10n viikkosuunnitelmapohja. Keltaisella pohjavärillä on merkitty yhteistunnit, vihreällä pohjavärillä tunnit, joissa kaksi opettajaa opettaa yhtä ryhmää. Harmaalla pohjalla merkityillä tunneilla molemmat ryhmät ovat paikalla KAKS10ssa, mutta opiskelemassa erikseen. Punaisella kirjasimella merkityillä tunneilla ko. ryhmä toimii ”punaisessa” tilassa.

3. Tulevaisuus

Kuten aiemmin todettu, KAKS10ssa ajatuksena on kehittää toimintaa ja arjen käytänteitä jatkuvasti. Kehitystyö pohjautuu jatkuvaan dokumentointiin ja oman toiminnan arviointiin. KAKS10n opettajat käyttävät merkittävän paljon aikaa reflektoiden yhdessä sitä, mikä toimii ja mikä taas ei. Kokemuksien avoin vaihtaminen ja jakaminen aiempaa rohkeammin on toiminnan keskiössä.

3.1 Oppimisen vyöhykkeet

KAKS10n suunnittelussa lähdettiin oppimisympäristön muuntojoustavuudesta ja monipuolisuudesta, ja alusta alkaen alettiin suunnitella erilaisia oppimisen alueita, jotka kalustetaan ja varustetaan eri tavoin käyttötarkoituksen mukaan. Ensimmäisen toimintavuoden aikana ajatus oppimisen alueista jalostui käsitykseen erityisistä oppimisen vyöhykkeistä. Vastaavaa kehitystyötä huomattiin tehtävän muual- lakin ja keväällä 2018 Tampereen, Oulun ja Joensuun normaalikoulut käynnistivät FCLab.fi -hankkeen (Future Classroom Lab, <http://www.fclab.fi/>), jossa kehitystyötä tehdään yhdessä. Hankkeelle saatiin Opetushallitukselta hankerahoitusta kaudelle 2018 - 2020. Hankkeen kautta kehitetään uusia oppimis- ympäristöjä, opetusteknologiaa ja pedagogiikkaa.

FCLab.fi-hankkeen myötä vyöhykemallia kehitetään ja samalla rakennetaan yhteistyöverkostoa, jossa on mukana useita oppilaitos- ja yrityskumppaneita sekä merkittävä kansainvälinen ulottuvuus eri mai- den Future Classroom Labien kautta.

3.2 Toisen toimintavuoden erityinen kehityskohde: Maker-vyöhyke

Varsin onnistuneeksi osoittautunut toimintaympäristö on suurelta osin varustettu mukavuuden, es- teettisyyden ja akustiikan kannalta erinomaisin tekstiilipinnoin. Kun lattia ja suuri osa kalusteista ovat pehmeitä ja huokoisia, tila ei sovellu esimerkiksi maalaamiseen, plastiseen muotoiluun, liimaamiseen ja rakenteluun. Näitä tilanteita varten todettiin tarvittavan erilainen tila (yksi FCLabin määrittämistä vyöhykkeistä), jossa ei ole arkoja materiaaleja vaan helposti puhdistettavia pintoja. Toisen toiminta- vuoden alkaessa ratkaisu on vireillä; KAKS10n naapuriin alettiin kehittää uutta tilaa, joka toimii jatkossa kuvataiteen luokkana ja Maker-tilana.

Maker-tila varustettiin paitsi palvelemaan perinteisenä kuvataiteen tilana myös monipuoliseksi me- diantuottamista, ohjelmointia ja robotiikkaa tukevaksi tilaksi. Tilasta löytyy mm. käyttövalmis greensc- reen-kulmaus, Micro:bittejä, maker-tarpeistoa sekä PadCaster mediakeskus.

Tila on käytännössä osoittautunut tarpeelliseksi lisäksi KAKS10lle, ja siellä onkin toteutettu jo useampi innovatiivinen maker-projekti. Tilan haasteeksi puolestaan on osoittautunut suuri määrä lukujärjestyk- seen kiinnitettyjä tunteja, joiden aikana tila ei ymmärrettävästi ole varattavissa varsinaiseen maker-toi- mintaan.

3.3. Tutkimusyhteistyö

KAKS10-toiminnassa pyritään jatkossa aiempaa säännönmukaisempaan ja laajempaan tutkimustyöhön. Käytännössä tämä kuitenkin edellyttää ulkopuolisten tutkijoiden hyödyntämistä, koska KAKS10-opet- tajat ovat itse lähes täysipainoisesti kiinni opetustehtävissä. Toki oman työn arviointia tehdään jatku- vana toimintana ja kehitystyötä dokumentoidaan ahkerasti.

KAKS10n opettajat ovat tarjonneet oppimisympäristöä ja siihen liittyvää kokonaisuutta tutkimusai- heeksi EDUn tutkimusryhmien vetäjille toiveenaan, että yhteistyö saadaan jatkossa aktiivisemmaksi.

Ensimmäinen avaus edelliseen liittyen on keväällä 2019 toteutettu tutkimusyhteistyötä TUT Game Labin kanssa, mikä keskittyi erityisesti pelillisyyden hyödyntämiseen oppimisessa. Lisäksi tätä artikkelia kirjoitettaessa tiedossa on ainakin yksi pro gradu -tutkimus, jossa KAKS10 on yksi vertailtavista ympäristöistä.

KAKS10on on pyritty löytämään yritys- ja tutkimusyhteistyön kautta uusia avauksia mm. oppimisympäristön sensorointiin ja analytiikkaan, joihin panostetaan viimeistään kolmannen toimintavuoden aikana. Näin päästään tutkimaan oppimisen edellytyksiä ja esteitä varustamalla tila niin, että siellä voidaan seurata tilan ominaisuuksia (esimerkiksi lämpötila, hiilidioksidimäärä, äänenvoimakkuus). Kiintoisaa on myös kerätä tutkimusdataa oppilaiden paikanvalinnasta tilanteissa, joissa oppija voi itse vaikuttaa siihen, missä hän haluaa työskennellä.

4. Yhteenveto

Kuten aiemmin on todettu, varovaisestikin arvioiden KAKS10n alkutaival on ollut varsin onnistunut ja lupauksia antava. Suuren ryhmän kanssa toimiminen ei ole luonnollisesti aina helppoa ja ongelmallista, mutta haasteet ovat saavutettuja etuja pienemmät. Työ KAKS10ssa on myös hioutunut matkan varrella ja onkin oletettavaa, että kehitys jatkuu saman suuntaisena.

KAKS10 on prosessina opettanut paljon niin tilasuunnittelun kuin pedagogisen muutoksenkin muodossa. Koulun on syntynyt toiminnan myötä paljon uutta osaamista ja toiveena onkin, että saatuja kokemuksia voidaan tehokkaasti hyödyntää niin oman koulun kehittämisessä kuin koulutuksen kentällä laajemminkin. Joustavien tilojen merkitys on osoittautunut kiistattomaksi ja uusia koulutiloja saneerattaessa sekä rakennettaessa niille tulee selvästi osoittaa riittävästi neliöitä.

Yhteis- ja pariopettajuus joustavissa tiloissa on ajan trendi eikä suotta. Yhdessä tekemällä on mahdollisuus saavuttaa merkittävästi enemmän kuin yksin puurtamalla.

5. Taustamateriaaleja

- KAKS10n 5B ja 6B luokkien blogi: <http://KAKS1056b.blogspot.fi/>
- KAKS10n esittelyblogi: <http://KAKS1056.blogspot.fi/>
- Kuvia KAKS10sta: <http://KAKS1056.blogspot.fi/p/valokuvia.html>
- 360-kuvia KAKS10sta: <https://theta360.com/users/221511>
- KAKS10 - esittelyvideo (lyhyt versio): <https://youtu.be/PBtfohEOMeY>
- KAKS10 - esittelyvideo (pitkä versio): <https://youtu.be/ZW29GjsaOAc>
- KAKS10 - opetusharjoittelijan silmin: <https://youtu.be/HRJ9GxcC-hE>
- KAKS10 - opettajien ensikokemukset: <https://youtu.be/OlZakS1oTfU>
- KAKS10 - ohjelmointia ja robotiikkaa: <https://youtu.be/1NYzQiYW7tA>
- KAKS10 Youtube-kanava: https://www.youtube.com/channel/UCzfSBN_88G0hkT1HZtjPl1w
- Oppilaiden kokemuksia vuosilta 2017 ja 2018: <https://tinyurl.com/ybb9czge>
- Kyselylomake opetusharjoittelijoille: <https://goo.gl/forms/6Q4nQ8jtKibJSmDf2>
- Oppilaille teetetty sosiogrammi <https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/22527/lomake.html>
- FCLab.fi: <http://www.fclab.fi/>

KAKS10 56 -opettajat:

Mikko Horila, mikko.horila@tuni.fi

Tuomo Tammi, tuomo.tammi@tuni.fi

Krista Jokinen & Anna Väisänen

”KEHITYIN AJATUKSIENI ILMAISUSSA”

ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN PROSESSIARVIOINTIA YHDEKSÄNSIEN LUOKKIEN PÄÄTTÖTÖISSÄ JA SIRKUSPAINOTTEISTEN LUOKKIEN DOKUMENTTIPROJEKTISSA

JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastelemme äidinkielen prosessiarviointia kahden aineiston avulla. Pyrimme tuomaan esiin haasteet, joita prosessityöskentelyn arvioiminen opettajalle asettaa, sekä tarjoamaan niihin ratkaisuja. Johdannossa määrittelemme äidinkielen oppiaineena, luonnehdimme oppimista prosessina, avaamme tutkimuksemme kannalta tärkeät käsitteet sekä esittelemme aiemman tutkimuksen sekä aineistomme.

Äidinkieli on aineena hyvin erilainen kuin muut oppiaineet: se on sekä kognitiivinen että metakognitiivinen välineaine. Äidinkielellään oppilas kielentää oman oppimisensa ja arvioi sitä. Oppimisprosessiin liittyvä palautteenanto sisältää paitsi kognitiivisen niin myös metakognitiivisen ja affektiivisen ulottuvuuden (ks. Kauppinen et al. 2013, 216). Ottamatta kantaa siihen, ovatko kieli ja ajattelu sama asia, ongelmanratkaisun sanallistaminen on joka tapauksessa oleellinen osa oppimista ja sen itsearviointia (ks. Dominowski 1998, 26). Nämä oppiaineen erityispiirteet otamme huomioon tutkimusta tehdessämme.

Tässä artikkelissa määrittelemme *prosessin* ohjatuksi työksi, jonka eri vaiheissa oppilas saa palautetta sekä opettajalta, muilta oppilailta että itseltään. Prosessille luonteenomaista on, että sitä työestetään pitkän ajan kuluessa ja oppilaalle annetaan mahdollisuuksia kehittyä työskentelyn aikana. Prosessin arviointi keskittyy siis tuottamiseen, johon liittyy työskentelyn vaiheistaminen ja eteneminen. Lisäksi arvioidaan rohkeutta ja uskallusta tuottaa sekä kokeilla. Aineistossamme tämä ilmenee monipuolisena tiedonhankintana sekä kykynä valikoida sisällöt ja työskentelytavat tarkoituksenmukaisesti (Kauppinen et al. 2017, 137.).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetus perustuu laajaan tekstikäsitukseen (POPS 2014, 287). Molemmat aineistomme edustavatkin hyvin erilaisia tekstejä, ja sovellamme molempiin prosessikirjoittamisen periaatteita. Prosessikirjoittamisessa metakognitiivisten taitojen kehittyminen on erityisen tärkeässä asemassa: esimerkiksi tekstin ideointi, suunnittelu ja kirjoitusprosessin vaiheet rakentavat prosessin arviointikriteeristöä. Jotta oppilaan taidot kehittyisivät mahdollisimman monipuolisesti kirjoitusprosessin aikana, tulee palautteen olla monipuolista ja jatkuvaa formatiivista arviointia (Kauppinen et al. 2013, 217.).

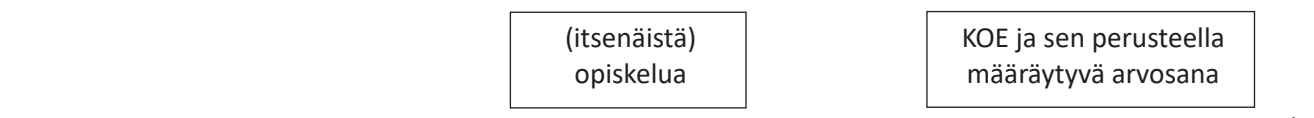
Arvioinnilla tarkoitamme oppilaalle annettua palautetta, joka on joko sanallista tai numeerista ja jonka antaa joko opettaja, toinen oppilas (vertaisarviointi) tai oppilas itse (itsearviointi). Artikkelissamme jaamme arvioinnin *summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin* sekä *dialogiseen arviointiin*, joka on ohjattua itsearviointia. Kaiken tämän sijoitamme *oppilaslähtöisen eli autenttisen arvioinnin* käsitteen alle. Summatiivisessa arvioinnissa oppilaan osaaminen kulminoituu suoritukseen, yleensä kokeeseen, josta hän saa arvosanan. Formattiivinen arviointi on jatkuvaa, kumuloituvaa arviointia, jossa oppilas ja opettaja saavat jatkuvasti lisää tietoa oppilaan osaamisesta ja käyttävät tätä tietoa hyväkseen (ks. Rowntree 1979, 121–122.). Näin formattiivinen arviointi siis kietoutuu yhteen prosessin kanssa. Formattiivisen ja summatiivisen arvioinnin erottaminen toisistaan ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä kuin voisi kuvitella. Palaamme tähän alaluvussa Palautteen käsitteestä.

Valitsimme tutkimuksemme kohteeksi prosessiarvioinnin sen vuoksi, että prosessityöskentelyllä saa-

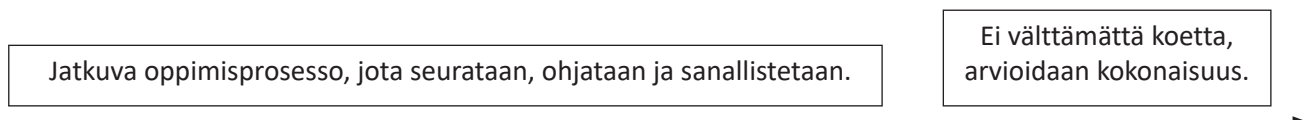
daan monipuolisempi kuva oppilaan osaamisesta kuin pelkkien tulosten arvioinnilla (ks. esim. Kolb 1984, 26). Kuviossa 1 hahmottelemme tulosten arvioinnin ja oppimisprosessin arvioinnin oleellisen eron: kun arvioidaan tuloksia, kurssin aikainen opiskelu jätetään oppilaan oman aktiivisuuden varaan. Arvioinnin kannustavuus, monipuolisuus ja reflektiivisyys (OPS 2016, 47) jäävät vähiin, eikä koe tarjoa mahdollisuuksia oppilaan ja opettajan väliseen arvioinnin vuorovaikutuksellisuuteen. Pelkkien tulosten arviointi vääristää lisäksi herkästi oppilaan fokusta ja ylläpitää ulkoista ”tuleeko tämä kokeeseen?” -tyyppistä motivaatiota. Tulosten arvioinnin ongelmaksi koituu myös, että se saa monet oppilaat kokemaan arvioinnin ahdistavana, kontrolloivana ja pahimmillaan oppimista häiritsevänä (Luukka et al. 2008, 119; Hakkarainen et al. 2005, 250).

Sen sijaan oppimisprosessia arvioidessa koetta ei joko pidetä tai sen painoarvo on vähäisempi kuin pelkkiä tuloksia arvioidessa. Koe saattaa olla myös yhtenä osana prosessia, jolloin jokin osa-alue arvioidaan kokeen avulla. Tällainen osa-alue voi olla esimerkiksi asiatyylin tai oikeakielisyyden osaamisen testaaminen. Oppimisprosessin arviointi on *monitahoista*: opettaja ei ole ainoa, joka arvioi oppilasta matkan varrella, vaan oppilas arvioi myös itse itseään. Lisäksi luokkatoverit *vertaisarvioivat* toisiaan (ks. Kauppinen et al. 2013, 217). Näin kehittyvät paitsi oppilaan taidot itse opiskeltavassa asiassa, niin myös metakognitiiviset taidot. Oleellista prosessin arvioinnissa on, että kokeen merkitys vähenee ja oppilas saa jatkuvaa, kannustavaa ja realistista palautetta osaamisestaan.

TULOSTEN ARVIOINTI



OPPIMISPROSESSIN ARVIOINTI



KUVIO 1

Tältä samalta pohjalta erottelemme myös summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin. Mustavalkoisesti ajateltuna jako on selvä: tulosten arviointi on summatiivista ja prosessin arviointi formatiivista. On kuitenkin oleellisempaa tarkastella arvioinnin tavoitteita kuin sen työkaluja. Hyvin laadittu summatiivinen koe, jota opettajan on tarkoitus käyttää ohjaamaan oppilaan oppimista eteenpäin, on varsin formatiivista arviointia (Rowntree 1979, 121–122.). Formatiiivisuuden määrittää siis ennen kaikkea *arvioinnin jatkumo*, se, että opettaja käyttää oppilaasta saamaansa informaatiota auttaakseen tätä suoriutumaan paremmin.

Kolmas arviointiin liittyvä käsitteemme on dialoginen arviointi. Kasvatustieteiden tohtori Najat Ouakrim-Soivio käyttää teoksessaan *Oppimisen ja osaamisen arviointi* (2016) käsitettä *arviointikeskustelu* (ks. myös POPS 2014, 47), mutta me puhumme dialogisesta arvioinnista korostaaksemme arvioinnin kaksisuuntaisuutta ja oppilaan osuutta arviointiin. Dialoginen arviointi ei ole rinnakkaiskäsite summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin kanssa, vaan pikemminkin tapa käyttää niitä molempia. Dialogisessa arvioinnissa sekoitetaan itsearviointi ja opettajan arviointi keskustelemalla oppilaan kanssa hänen edistymisestään. Usein dialoginen arviointi on varsin KOE ja sen perusteella määräytyvä arvosana. huomaamatonta, kuten prosessia aloittaessa kysymys ”mitä olet valinnut aiheeksesi tähän työhön?” ja reaktio oppilaan vastaukseen. Arviointikeskustelut puolestaan ovat yleensä yksisuuntaisem-

pia, esimerkiksi kehu tai korjaus työskentelyn lomassa (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 86). Näin dialoginen arviointi siis toimii formatiivisena: se tukee opettajaa auttamaan oppilasta eteenpäin työnsä kanssa. Myöhemmin palaamme tapoihin, joilla rakennamme dialogisia arviointitilanteita prosessityöskentelyssä.

Lopulta pohdimme vielä *arvioinnin affektiivisuutta*, eli miten arvioinnilla luodaan positiivisia oppimiskokemuksia ja miellyttävä oppimisympäristö. Affektiivisuuteen liittyy monia seikkoja, joista suurin lieenee oppilaan motivaatio. Aineistomme pohjalta tarkastelemme, miten arviointi ylläpitää ja ehkä jopa luo motivaatiota sekä miten arviointi edesauttaa oppilaan itsereflektio- sekä itsearviointitaitoja sekä niiden metakognitiivista soveltamista.

Aiempaa tutkimusta prosessien arvioinnista äidinkielessä ei juuri ole tehty. Filosofian tohtori Merja Kauppinen (et al.) ovat tutkineet luovaa työskentelyä artikkelissaan *Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkielessä ja kirjallisuudessa* (2017). Heidän mukaansa luova tuottaminen kannustaa oppijaa toimijuuteen (Kauppinen et al. 2017, 127). Prosessityöskentely ei kuitenkaan ole artikkelin keskeisin asia. Matematiikkaa on sen sijaan tutkittu tästä näkökulmasta enemmän, mutta tulokset eivät ole suoraan sovellettavissa oppiaineiden erilaisen luonteen vuoksi. Tärkeimmät lähteemme ovatkin siis yleisteoksia arvioinnista. Tukeudumme artikkelissamme ennen kaikkea perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014), Najat Ouakrim-Soivion teokseen *Oppimisen ja osaamisen arviointi* (2016) sekä Derek Downtreen teokseen *Assessing Students: How Shall We Know Them?* (1979).

Taustateorianamme toimii *sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys*, johon liitämme *kontekstuaalisen* sekä *oppijalähtöisen oppimiskäsityksen*, joiden sisällöt ovat hyvin samankaltaiset. Kaikki korostavat oppijan omaa toimijuutta ja aktiivista otetta omaan oppimiseensa (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 78). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas rakentaa jatkuvasti uutta vanhan tietonsa pohjalte vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys sen sijaan painottaa soveltavuutta toistamisen sijaan, ja oppijalähtöinen oppimiskäsitys keskittyy enemmän oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymiseen arvioinnin avulla.

Siirrämme oppimiskäsitykset käytäntöön *tutkivan oppimisen käsitteen* (Hakkarainen et al. 2005) kautta. Tutkivalla oppimisella tarkoitamme oppilaan kykyä asettaa tavoitteita ja kysymyksiä itsellensä sekä arvioida omaa työskentelyään prosessin edetessä (ibid. 29). Näin ollen tutkiva oppiminenkin on sekä kognitiivista että metakognitiivista toimintaa. Aineistomme on laajoja tehtäviä, joiden kautta ohjaamme oppilaita ymmärtämään tiettyjä ilmiöitä sekä arvioimaan omaa edistymistään. Myös tämä lähtökohta aiheuttaa haasteita arvioinnille: miten arvioidaan tietoja ja taitoja, jotka eivät välttämättä ole konkreettisia, vaan kognitiivisia ja jopa metakognitiivisia (ks. Hakkarainen et al. 2005, 250)? Niitä ei arvioida kokeella eikä kirjoitelmalla, vaan monipuolisella arviointijatkumolla, jollaisesta pyrimme tässä artikkelissa antamaan käytännön esimerkin.

PROSESSIARVIOINTI OPETUSSUUNNITELMASSA

Opetussuunnitelmassa käsitellään oppimisprosessin näkyväksi tekemistä kolmen kysymyksen kautta: mitä oppilaiden on tarkoitus oppia, mitä oppilaat ovat jo oppineet sekä miten oppilaat voivat edistää omaa oppimistaan ja parantaa suoriutumistaan (POPS 2014, 51.) Niin perusopetuslaissa kuin opetussuunnitelmassakin vaaditaan arvioinnilta monipuolisuutta, oppilaan itsereflektion hyödyntämistä sekä kannustavaa otetta, millä tähdätään toimivaan vuorovaikutukseen sekä opettajan ja oppilaan että koko luokan välillä (POPS 2014, 47; Perusopetuslaki §22).

Etenkin päättötyössä tavoitteena on, että oppilaat suunnittelevat työnsä aikataulua ja seuraavat sen toteutumista. Kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten tulee työskentelyssään hyödyntää lähteitä moni-

puolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sekä osata suhtautua lähteisiinsä kriittisesti. Molemmissa aineistoissamme tarkoituksena on perehtyä oppilaiden omiin kiinnostuksen kohteisiin ja luoda konteksti niiden ympärille. Silloin toteutuu opetussuunnitelman vaatimus eheyttämisestä, jossa todellisen maailman ilmiöitä ja teemoja tarkastellaan oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina (ks. POPS 2014, 31; Hakkarainen et al. 2005, 37).

Sirkuspainotteisten luokkien oppilaat tuovat prosessiin mukaan oman asiantuntijuutensa, joka heille on jo kertynyt sirkusharrastuksen myötä ja jota opettajilla ei ole. Näin toteutuu jaetun asiantuntijuuden ideaali. Ilmiöpohjaisissa projekteissa tukeudutaan yhteisiin älyllisiin voimavaroihin ja käytetään niitä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (ks. Hakkarainen et al. 2005, 43.). Lisäksi prosessin konteksti rakentuu osin oppilaalla jo olemassa olevan tiedon varaan.

Yhdeksäsluokkalaisten päättötyössä oppilaiden on tarkoitus käyttää kaikkia aikaisemmin oppimiaan tietoja ja taitoja: lukea ja tuottaa sekä asiatyylisiä että luovaa tekstiä sekä osaa ilmaista itseään tilanteiden ja tavoitteiden vaatimalla tavalla (POPS 2004, 57). Yhdeksäsluokkalaisten tarvitsevat hyvin selkeitä malleja eri tekstilajien kirjoittamiseen, ja itsearvioinneissa tulikin ilmi mallintamisen tärkeys (Blanchard 2009, 52).

Viimeinen kysymys on se, johon artikkelissamme keskitymme. Oppilaat voivat edistää oppimistaan jatkuvan palautteen avulla. Palautetta oppilaat saavat sirkusdokumenttia tehdessään sen käsikirjoituksesta ja eri kohtauksista; päättötyöprosessissa arvioidaan lopullisen tuotoksen lisäksi suunnitteluprosessia ja eri tekstilajeja.

DIALOGINEN ARVIOINTI

Dialogisessa arvioinnissa yhdistyvät itsearviointi, opettajan palaute sekä joissain tapauksissa vertaisarviointi. Dialogisen arvioinnin tavoitteena on selvittää oppilaalle, kuinka hän voi parantaa suoriutumistaan seuraavalla kerralla (ks. Blanchard 2009, 107).

Luokkahuonedialogin voi ymmärtää monin tavoin: Opettaja voi eksplisiittisesti johtaa keskustelua tai olla siinä tasavertaisena jäsenenä. Artikkelissaan *Talking, teaching, learning* (2008) Robin Alexander vertailee amerikkalaisten ja venäläisten opettajien näkemyksiä luokkahuonekeskustelusta. Siinä missä amerikkalaiset korostavat dialogin neuvottelumaista luonnetta, venäläiset pitävät opettajaa keskustelun selkeänä johtajana (Alexander 2008, 103). Mielestämme opettaja on kuitenkin aina vastuussa keskustelun etenemisestä, vaikka näemmekin tasa-arvoisuuden oleellisena osana luokkahuonekeskustelua. Lisäksi opetussuunnitelma ohjaa keskustelun arvopohjaa. Arviointikeskustelussa todellista tasa-arvoisuutta ei voi täysin saavuttaa, sillä opettaja lopulta päättää arvosanasta.

Alexanderin auki kirjoittamia periaatteita dialogisesta opettamisesta voi soveltaa myös dialogiseen arviointiin. Hänen mukaansa keskustelun tavoitteet asetetaan yhdessä oppilaiden kanssa, keskustelun tulee olla vastavuoroista, kannustavaa, kumulatiivista ja tarkoituksenmukaista (Alexander 2008, 112–113.). Näiden periaatteiden toteutuessa oppilaat saavat palautetta suoriutumisestaan ja heidän tietoisuutensa omista mahdollisuuksistaan kehittyy (ks. Blanchard 2009, 98). Onnistunut dialogi ei luo heikollekaan oppilaalle mielikuvaa siitä, että hän on huono, vaan kannustaa oppilasta huomaamaan jo hallitsemansa tiedot ja taidot sekä jättää hänelle tunteen kuulluksi tulemisesta. Käsitlemme aihetta tarkemmin alaluvussa Arvioinnin affektiivisuus.

Dialogisen arvioinnin onnistumiselle keskeistä on kysymyksenasettelu. ”Miten voin parantaa suoritustani?” on kysymys, johon keskustelu pyrkii vastaamaan, mutta sitä ei voi usein kysyä oppilaalta suoraan. Taitavakaan oppilas ei pysty erittelemään näin avoimella kysymyksellä omaa työskentelyprosessiaan, vaan tarvitsee tarkempia apukysymyksiä (vrt. Blanchard 2009, 107–108.). Sirkusdokumentin itsearvi-

oinnissa kysyimme oppilailta, mitä he itse olisivat tehneet toisin. Kysymys oli selkeästi liian avoin, koska suurin osa vastasi siihen ”en mitään”. Toisaalta muutama oppilas osasi ajatella vastausta omalta osaltaan ja vastasi esimerkiksi, että olisi voinut olla aktiivisempi. Sen sijaan päättötöiden itsearvioinneissa kysyimme yhdeksäsluokkalaisilta konkreettisesti, minkä tekstilajin kirjoittajana he kehittyivät eniten ja pyysimme perustelemaan vastauksen. Siihen suurin osa oppilaista osasi vastata. Haasteena dialogisessa arvioinnissa onkin juuri se, että oppilaiden on hankalaa sanallistaa työskentelyään tai he eivät muista, mitä ja miten ovat tehneet, koska prosessi on kestänyt useita kuukausia (ks. Rowntree 1979, 140).

PÄÄTTÖTÖIDEN ITSEARVIOINTI

OPS 2014 painottaa oppilaan roolia oman osaamisensa asiantuntijana. Näemme sen ideaalina, jonka saavuttaminen vaatii runsaasti erilaisia työkaluja. Oppilaiden kyky reflektoida omaa oppimistaan on usein rajallinen ja korreloi normaalisti arvosanan kanssa – parhaiten oppimistaan ja työskentelyään osaavat reflektoida kiitettävään arvosanaan yltävät oppilaat. Vaikka arvosanaan 9-10 yltävät oppilaat olisivat kokeneet prosessityöskentelyn hankalaksi ja epämieluisaksi, he osaavat sanallistaa kokemuksensa ja analysoida sitä (vrt. Rowntree 1979, 140). Useissa, etenkin kiitettävän töissä, toistui silti opittu fraasi ”tästä on hyötyä jatko-opinnoissa”, mikä myös kertoo siitä, että oman ajattelun ja oppimisen reflektointi on haastavaa. Aito dialogisuus arvioinnissa vaatii sen, että opettaja saa oikeanlaisilla kysymyksillä esiin oppilaan omat ajatukset.

”Tämmöinen työskentely tapa tuntui ihan järkevältä että sai työtä tehtyä.”
(Oppilas 1, arvosana 6+)

”Myös huonomuistisuuteni ja hieman vaikea persoona vaikeuttivat tätä. Päiväkirjan kirjoittaminen on ollut aina vaikeaa enkä osaa kunnolla asennoitua isojen töiden tekemiseen, vaikka ne silti suoritan mahdollisimman hyvin. Itsenäisten suurten projektien tekeminen on sekä mieleistä että vaikeaa. En osaa tehdä asioita pitkällä aikavälillä vaan teen ne mieluummin kerralla putkeen muutamassa osassa. En myöskään pysty aina kirjoittamaan tai luomaan jotain hienoa. Luovien töiden tekeminen oli kuitenkin vaikeinta, sillä en voi pakottaa inspiraatiota tulemaan vaikka osaisinkin tehdä vaikka mitä. Olen ainoastaan kerran tehnyt alkukantaisen päättötöiden kuudennella luokalla, joten tämä oli periaatteessa ensimmäinen kertani tällaista tehdä. Vähän pelotti, mutta pakko oli silti yrittää.”
(Oppilas 2, arvosana 10)

Itsearviointilomakkeiden avulla kartoitimme päättötöiden yhteydessä, miksi oppilaat valitsivat tietyt tekstilajit ja miten heidän tietoisuutensa niistä kehittyi. Lomakkeen tavoitteena oli, että oppilas arvioi oman työskentelyprosessinsa etenemistä: aikataulutusta sekä palautteen ja ohjauksen riittävyyttä.

Oppilaat kokivat kehittyneensä eniten itselleen vieraissa tekstilajeissa, joita olivat artikkeli, haastattelu ja essee. Esseen korostumista vastauksissa selittää se, että 9B-luokalla opettaja antoi keskeneräisistä esseistä halukkaille välipalautetta sähköpostitse. 9C-luokalla taas oli mahdollisuus esseen kirjoittamiseen tukiopetuksessa, mikä myös näkyy palautteissa. Lisäksi palautteessa tulee esille kiitettävän arvosanan saaneiden oppilaiden keskittyminen vaativien tekstilajien, kuten esseen, kirjoittamiseen. Toisaalta 9C-luokalla esseen kirjoittamisprosessi käytiin opetusharjoittelijan pitämien harjoitustuntien aikana, jolloin luokassa oli enemmän opettajia antamassa yksilötason ohjausta.

Essee koettiin myös yleisesti vaativimmaksi tekstilajiksi laajuutensa ja pohdiskelevuutensa vuoksi. Yhdeksäsluokkalaisten on vaikea ilmaista omia ajatuksiaan eikä abstraktin ajattelun taso ole kaikilla vielä yhtä kehittynyt. Silti osa kiitettävän arvosanan saaneista oppilaista osasi sanallistaa oman ajattelunsa kehittymistä: ”Kehityin esseen kirjoittajana, koska siitä sai tehdä pitkän tekstin ehdin perustella asiat hyvin ja kehityin ajatuksieni ilmaisussa.” Oppilas 3, arvosana 10-

Välipalautteen tärkeys korostuikin juuri siten, että se auttoi oppilaita hahmottamaan sekä esseen rakennetta että tekstilajin muita vaatimuksia. Ne, jotka olivat välipalautetta pyytäneet tai olleet tukiopeutuksessa, kokivat saaneensa muita enemmän palautetta ja ohjausta prosessin edetessä. Jotkut oppilaista ymmärsivät oman aktiivisuuden vaikutuksen palautteen saamiseen, mikä tuli esiin palautteissa kohdassa, jossa kysyttiin, minkälaista palautetta oppilas on saanut opettajalta prosessin edetessä. Sekä 9B:llä että 9C:llä oli vastauksia: ”En mitään, mutta en ole pyytänytäkään.” Tästä huomataan, että vaikka tarjoaisimme oppilaalle aktiivista roolia omassa arvioinnissaan, hän ei sitä aina ota (vrt. Ouakrim-Soivio 2016, 82).

Artikkelin ja haastattelun suhteen ongelmaksi muodostui se, että tietoa oli usein oppilaiden mielestä vaikea löytää. Yhdeksäsluokkalaisten kanssa tulisi jatkossa harjoitella eri lähteistä löydettyjen tietojen yhdistämistä. Lisäksi sopivan aiheen keksiminen artikkeliin ja löydetyn tiedon muotoileminen omin sanoin koettiin haastavaksi.

Prosessityöskentelyn käsite ja vaatimukset sekä oman työn aikatauluttaminen ovat yhdeksäsluokkalaistille vielä haastavia. Vain seitsemän 38 oppilaasta oli täysin sitä mieltä, että olivat aloittaneet työnsä tekemisen tarpeeksi ajoissa. Tämä kertoo kuitenkin siitä, että prosessin päätyttyä oppilaat ymmärtävät, että työ olisi pitänyt aloittaa aikaisemmin. Perusopetuksen oppilaalle vaativan prosessin vaiheet tulee tehdä näkyviksi ja edetä osa kerrallaan.

Palautteissa tulee esiin uusien tekstilajien mallintamisen tärkeys. Jos oppilaat eivät näe konkreettisia malleja heille vieraista tekstilajeista, kuten artikkelista ja esseestä, ei heidän abstraktin ajattelunsa taso vielä riitä hahmottamaan niiden konventioita. Yllättävää palautteissa oli, että neljä kiitettävän arvostuksen saanutta oppilasta koki, etteivät olleet saaneet riittävää mallinnusta eri tekstilajien kirjoittamista varten. Se voi kertoa siitä, että oppilaat kaipaavat vielä lisävarmistusta osaamiselleen sekä sille, että ovat ymmärtäneet ohjeet varmasti oikein.

Yhdeksäsluokkalaisten prosessityöskentelyssä tulee siis kiinnittää erityistä huomiota oman toiminnan ohjauksen tukemiseen kannustavan palautteen kautta. Prosessi tulee vaiheistaa (Blanchard 2009, 87) ja palautetta tulee tarjota koko ajan. Näin kehittyvät myös oppilaan metaajattelun taidot: ongelmanratkaisu, tiedon soveltavuus sekä tutkiva ote omaan oppimiseensa (Ouakrim-Soivio 2016, 82).

SIRKUSDOKUMENTIN PALAUTE

Sirkusdokumentin suhteen sen sijaan oppilaiden tuli arvioida omaa osallistumistaan ja motivaatiotaan dokumentin tekemiseen sekä pitkän prosessin synnyttämiä ajatuksia ja mielipiteitä. Heidän tuli arvioida myös oppilaiden ja opettajien roolia prosessin eri vaiheissa. Koko dokumenttiprojekti oli haastava. Teknisistä ongelmista ja aikatauluongelmista johtuen dokumentin sisällöt ja suunnitelmat muuttuivat useaan kertaan, mikä teki prosessin kokonaisuudesta sekavan. Ohjeistuksen epäselvyys korostui myös molempien sirkuspainotusluokkien palautteissa. Työskentelyyn olisi kaivattu enemmän yhteistä suunnitteluaikaa. Sitä ei oppitunneilla käytännössä ollut. Jos vastaavanlainen projekti toteutetaan jatkossa, täytyy alusta asti ottaa oppilaat mukaan suunnitteluun.

Aikataulujen suhteen ongelmaksi muodostui liian pitkä aika kuvauspäivien välillä. Koulun arjessa on vaikea saada yhteen projektiin kokonaisia koulupäiviä tai edes useampaa tuntia peräkkäin – saati sitten peräkkäisiä kuvauspäiviä. Koulussamme on lukuvuonna 2016-2017 ollut kokonainen teemaviikko eri luokka-asteille, esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten teemana oli juuri sirkus. Teemaviikko olisi sopinut erinomaisesti tämän kaltaisen projektin toteuttamiseen.

Kun idea sirkusdokumentista syksyllä syntyi, opettajillakaan ei ollut tiedossa, että koulun koneilla ei pysty editoimaan videota. Sen vuoksi oppilaiden vastuuttaminen editointiin oli käytännössä mahdonta, vaikka innokkuutta olisikin löytynyt.

Vaikka kyseessä ovatkin sirkuspainotteiset luokat, eivät oppilaat koe tarpeellisenä sirkuksen näkymistä kaikkialla opetuksessa. Dokumentin tekemiseen he olisivat valmiita jatkossakin, mutta aihe pitäisi silloin olla eri.

Sekä POPS 2004 että POPS 2014 korostavat yhteistyötaitojen merkitystä (esim. POPS 2014, 21). Sekä seitsemäs- että kahdeksaluokkalaisten tuovat esiin palautteissaan sirkuspainotteisten luokkien yhteistyön dokumenttia tehdessä. Osa kahdeksaluokkalaisista osasi myös eksplisiittisesti nimetä ”yhteistyötaidot” syyksi tehdä dokumenttia jatkossa. Lisäksi positiivisena koettiin erilaisuus verrattuna tavallisiin oppitunteihin sekä projektin opettavuisuus. Oppilaat kokivat oppineensa monipuolisesti erilaisia asioita sekä saaneensa toiminnallisuutta koulupäiviinsä.

Vaikka prosessissa on paljon parannettavaa jatkoa ajatellen, suurimmassa osassa palautteita mainittiin, että dokumentin tekeminen oli hauskaa. 18 oppilasta 21:sta 7D-luokalta ja 13 oppilasta 19:sta 8E-luokalta (yhteensä 77,5% molempien luokkien oppilaista) oli sitä mieltä, että tällaisia projekteja kannattaa myös jatkossa tehdä.

Koska koko dokumentin tekemisen idea lähti opettajalta, saattoivat oppilaat kokea, että heitä ei kuunnella. He eivät päässeet vaikuttamaan siihen, tehdäänkö dokumenttia vai ei. Palautteissa etenkin seitsemäsluokkalaisten kuitenkin toivoivat, että oppilaille olisi annettu enemmän päätösvaltaa dokumentin sisällöstä. Vaikka oppilaille annettiin mahdollisuus sanoa mielipiteensä, ei heiltä noussut juurikaan ideoita. Kun kahdeksaluokkalaisten kanssa käytettiin yksi oppitunti suunnitteluun, saivat he aikaiseksi hahmotelman koko dokumentin rakenteesta. He yhdistivät dokumenttiin juuri oppimaansa tietoa intertekstuaalisuudesta. Kun kahdeksaluokkalaisten saivat päättää rakenteesta, kokivat seitsemäsluokkalaisten kuitenkin itsensä syrjäytetyiksi, mikä tuli esille palautteissa. Luokkien kanssa pidettiin yksi yhteistunti, mutta vaikka paikalla oli opettajan lisäksi useita harjoittelijoita, suunnittelu niin isolla porukalla ei toiminut.

Silti monissa palautteissa oppilaat toivat esiin haluavansa tehdä enemmän yhteistyötä toisen sirkuspainotusluokan kanssa. Samalla he olisivat halunneet työstää projektia pienemmissä ryhmissä, jotta työskentely olisi ollut tehokkaampaa. Liian suuret ryhmät myös mahdollistivat ylimääräisen säheltämisen sekä saivat osan oppilaista kokemaan itsensä turhaksi.

Sirkusdokumentin tavoitteena oli olla monialainen oppimiskokonaisuus, jossa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen lisäksi olisivat mukana englanti ja musiikki. Oppilaat kuitenkin toivat palautteissaan esille useampia oppiaineita, jotka olisivat voineet olla mukana prosessissa. Näitä aineita olivat muun muassa historia, kuvataide, liikunta ja tietotekniikka. Erityisesti kahdeksaluokkalaisten mielestä mikä tahansa oppiaine voisi olla dokumentissa mukana. Jatkossa vastuuta voisikin jakaa organisoidummin eri oppiaineiden opettajien välillä. Nyt dokumenttia tehtiin pääosin vain äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla.

Päättötyöprosessin tavoin myös sirkusdokumentti olisi kaivannut järjestelmällisempää vaiheistamista. Lisäksi suunnittelun dialogisuuteen täytyy panostaa. Tässä tapauksessa oppilaiden vastuuttaminen keskustelun tavoitteista ei toiminut, mikä puoltaa sitä, että opettajan tulee kantaa lopullinen vastuu luokahuonekeskustelusta (ks. Alexander 2008, 103). Lisäksi dokumenttia olisi ollut jollain tavalla hyvä mallintaa paitsi sen ominaisuuksien niin myös ideoinnin kannalta, sillä nyt oppilaat eivät täysin tienneet, mitä heiltä haettiin.

PALAUTTEEN KÄSITTEESTÄ

Osalle oppilaista palautteen-käsite oli itsearviointien perusteella epäselvä. Muutamat oppilaat mainitsivat palautteen olevan lopullisen tuotoksen arviointia. Useammassa paperissa oli kuitenkin huomattu, että palaute voi olla suullista tai kirjallista. Oppilaat kokevat palautteeksi myös sen, jos opettaja on kannustanut yleisesti jatkamaan työskentelyä eteenpäin, ”tsemppaamalla” tai toivottamalla ”jaksamista”. Rowntree toteaaakin, että palautteen ei tarvitse olla sanallista tai liittyä työn sisältöön. Tällainen palaute vaikuttaa oppilaan tuottamaan itsearviointiin, ja on ehkä jopa affektiivisempaa kuin sisällöstä saatava palaute (ks. Rowntree 1979, 27).

9B-luokkalaiset saivat esseestään välipalautetta sähköpostitse, jos erikseen pyysivät sitä. 9C-luokkalaiset saivat taas suullisen esityksensä jälkeen palautetta siitä, mitä kirjallisessa työssä vielä voisi tehdä toisin tai eri tavalla. Prosessin aikana annetun välipalautteen tehtävä tulee parhaiten esiin siinä, että se kertoo oppilaalle, onko hän jo saavuttanut oppimistavoitteensa vai täytyykö hänen vielä työskennellä se eteen (Rowntree 1979, 26).

Tässä artikkelissa käytämme palautteen ja arvioinnin käsitteitä lähes synonyymeinä, sillä niiden tavoite ja mekaniikka ovat samanlaisia. Tarkoituksena on edistää oppilaan tietoja omista taidoistaan sekä mahdollistaa niiden kehittyminen. Hyvä arviointi – oli se sitten sanallista tai numeerista – antaa oppilaalle palautetta osaamisestaan, mikä tekee arvioinnista hänelle merkityksellistä (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 82).

Kummatkin yhdeksännet luokat tekivät päättötyöstään kirjallisen suunnitelman, josta opettaja antoi palautetta. Oppilaat myös esittelivät suunnitelmansa muille oppilaille. Osa oppilaista harjoitteli lisäksi vertaispalautteen antamista esityksiä kuunnellessaan. Esseistään oppilaat saivat palautetta jo silloin, kun ne olivat vielä keskeneräisiä. Toinen yhdeksäsluokka lähetti keskeneräiset esseensä opettajalle ja ilmoitti sähköpostissa, jos haluaa tekstistään palautetta. Kymmenen oppilasta kahdeksastatoista halusi. Oppilailla oli lisäksi mahdollisuus säännölliseen tukiopetukseen, mikä mahdollisti yksilöllisen palautteenannon. Päättötyötekstejä kirjoitettiin paljon oppitunneilla, jolloin opettaja kiersi ohjaamassa oppilaita tekstien kirjoittamisessa. Näin toteutuu Ouakrim-Soivion esille tuoma ajatus, jossa tuotoksen lisäksi arvioidaan prosessia (Ouakrim-Soivio 2016, 82).

Johdannossa totesimme, että summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin erottaminen toisistaan ei ole yksinkertaista. Formatiivinen arviointi tähtää lopulta aina summatiiviseen arviointiin.

Yhdeksäsluokkalaisten päättötöiden summatiivinen arvosana koostui koko prosessin formatiivisesta arvioinnista. Monesti ajatellaan summatiivisen arvioinnin olevan vain numeerista. Kummatkin yhdeksännet luokat saivat työnsä palautettuaan summatiivisen palautteen sekä sanallisesti että numeerisesti. Kuitenkaan tätäkään palautetta ei voi kutsua täysin summatiiviseksi, sillä siinä arvioidaan myös prosessin aikaista työskentelyä:

”Olet ollut työskentelyssäsi ihailtavan oma-aloitteinen ja itseohjautuva. Aloitit työsi ajoissa ja pysyit koko ajan aikataulussa. Se on merkki kypsyydestä ja kyvystä huolehtia asioistaan, ja siitä tulee olemaan sinulle paljon hyötyä jatko-opinnoissa. Ahkera ja järjestelmällinen työskentelysi näkyy myös hienona lopputuloksena. Olet taitavasti yhdistänyt kahden erilaisen kirjan teemat ja pohdiskellut niitä. Valitsemasi sitaattit tarjoavat hyvin näkökulmia tutkimuskysymykseesi, joka kulkee hienosti mukana läpi työn.” (Palaute oppilaalle, arvosana 9+)

Vaikka summatiivista arviointia onkin kritisoitu runsaasti (esim. Rowntree 1979), kritiikki on osin aiheutonta, koska formatiiviseen arviointiin kietoutuu aina summatiivinen arviointi. Jos näin ei tapahdu, arviointi jää keskeneräiseksi. Niin ikään opetussuunnitelma velvoittaa meitä sekä päättöarviointiin että

opintojen aikaiseen arviointiin (POPS 2014, 48). On huomattava, että niin formatiivinen kuin summatiivinenkin arviointi voi olla oppilaslähtöistä. Joko formatiivisen arviointikokonaisuuden voi kurssin lopussa niputtaa summatiiviseksi tai sitten summatiiviset arviointitehtävät voi suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa (ks. Ouakrim-Soivio 2016, 82).

ARVIOINNIN AFFEKTIIVISUUS

Affekti on hankalasti määriteltävä käsite, sillä jokainen tutkimusala tuntuu määrittelevän sen uudelleen. Tässä artikkelissa emme rinnasta affektia emootioon, vaan pidämme sen irrallaan subjektista (ks. Massumi 1995, 92). Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi nelosen saaminen kokeesta on sinällään, objektiivisesti katsottuna, affektiivinen tapahtuma. Se, millaiseksi emootioksi affekti muotoutuu, riippuu oppilaasta – hänen motivaatiostaan, minäkäsityksestään ja siitä, millaista arvosanaa hän odotti. Affekti on siis tunteen aihio; se voi muotoutua yhtä lailla luovuttamiseksi, sisuuntumiseksi kuin suruksikin.

Yhdeksäsluokkalaiset elävät stressaavaa elämänvaihetta – murrosiän myrskyjen ohella heidän täytyy päättää jatko-opinnoistaan ja selviytyä useista prosessinomaisista päättötöistä. Arvioinnin ei tulisi stressata heitä, vaan kannustaa heitä eteenpäin ja harjoittaa heitä tiedostamaan omia kykyjään. Parhaimmillaan arviointi aiheuttaa oppilaissa kyvyistä huolimatta mielihyvää ja ylpeyttä sekä uskoa siihen, että heistä on vielä parempiin suorituksiin (ks. Blanchard 2009, 101; 98).

Arviointi nähdään usein erittäin tunteita herättävänä. Paitsi että se vaikuttaa konkreettisesti oppilaan jatko-opintomahdollisuuksiin, se myös aiheuttaa surua, iloa ja häpeääkin. Kaikki nämä tunteet näkyvät koulun arjessa, kun arvioituja töitä palautetaan: joku sujauttaa kokeen hiljaa reppuunsa, toinen repii sen ja kolmas kailottaa koko luokalle arvosanansa.

Kuvaavaa on, että useassakin lähdeteoksessamme arvioinnin yhteydessä käytetään sanaa judgement, tuomio. Näin tunteita herättävä sanavalinta viestii niin ikään affektiivisuudesta. Lisäksi sanan konnotaatio on varsin negatiivinen ja lopullinen.

Päättötöiden itsearvioinneissa tulee esiin arvioinnin affektiivinen ulottuvuus. Yhdeksäsluokkalaiset kirjoittavat saaneensa ”tsemppaavaa ja kannustavaa” palautetta opettajalta työn edetessä. Tarkoitus onkin ylläpitää motivaatiota ja luoda positiivisia tunnekokemuksia oppilaille, jotta he haluaisivat tehdä vaaditun tehtävät eivätkä vain tekisi sitä pakosta (ks. Rowntree 1979, 23). Näin ulkoinen motivaatio muuttuu ainakin osittain jatkuvan arvioinnin luomaksi sisäiseksi motivaatioksi.

Niin ikään sirkusdokumentin itsearvioinnista käy ilmi, että dokumentin tekeminen herätti tunteita. Vaikka dokumentista ei annettukaan arvosanoja, sen tekeminen ja siitä saatu palaute olivat niin affektiivisia, että se vaikutti ajoittain opettajienkin toimintaan. Osa oppilaista ei olisi aluksi halunnut tehdä dokumenttia lainkaan, vaikka opettajat kuvittelivat sen olevan mielenkiintoinen ja antoisa projekti. Myös tästä huomaa affektien synnyttämien emootioiden ristiriitaisuuden. Dokumenttiprojektiin osallistuminen vaati monenlaista heittäytymistä, mikä on itsetietoisille teineille affektiivinen tilanne: jotkut nauttivat itsensä esille tuomisesta, toisille se on todella ahdistava kokemus. Oppilaiden suhtautuminen projektiä kohtaan muuttui kuitenkin positiivisemmaksi, kun heille sai luotua tunteen siitä, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa dokumentin sisältöön ja toteutukseen. Vaikka affekti itsessään ei siis muuttunut, sen synnyttämä tunnereaktio muuttui.

POHDINTA

Artikkelistamme käy ilmi, kuinka moniulotteisia tapahtumia arviointi ja palautteenanto ovat. Oppilas tulisi saada yhä aktiivisempaan rooliin omassa arvioinnissaan ja oppimisessaan, mihin tarvitaan taitoja arvioida omaa oppimistaan ja osaamistaan (Stipek, Deborah 2002, 105). Jokaisessa työskentelyn vaiheessa on käytävä tarvittavaa dialogia ja annettava oppilaille mahdollisuus vaikuttaa työskentelyynsä. Heille tulee myös antaa mahdollisuus kertoa, miten parhaiten päästään yhteisiin tavoitteisiin.

Arvioinnissa kannattaa välillä käyttää yksilöllistä harkintaa, sillä affektiivisuus vaikuttaa vahvasti oppilaan suoriutumiseen seuraavissa kurseissa. Jollekulle ”kannustuskasi” on parempi kuin seiska, joka olisi ehkä realistisempi arvosana. Kun opettaja vielä sanoittaa oppilaalle, että arvosana oli kahdeksan ja seitsemän välillä, mutta uskon sinuun niin, että annoin kahdeksikon, voi se toimia positiivisena affektina ja kannustaa oppilasta parempiin suorituksiin.

Tässäkin on hyvä huomata yksilölliset erot. Vaikka arvioinnin tulee olla ehdottoman objektiivista, on oppilaantuntemuksesta silti valtavan suuri hyöty. Jos koe menee huonosti, se menee huonosti, eikä ”kannustusarvosanoja” voi loputtomiin jaella, mutta suullisessa palautteessa tulisi pystyä kohtaamaan oppilas ja vastaamaan hänen emootioihinsa siten, että hänelle syntyy halu opiskella ensi kerralla paremmin. Prosessin aikainen arviointi luo tällaiseen palautteeseen enemmän mahdollisuuksia. Tämän huomasimme kummankin toteuttamamme projektin aikana. Aluksi monet oppilaat kokivat itsensä epätoivoisiksi päättötyöprojektin edessä. Jatkossa tulisikin pohtia, miten oppilaat saisi vielä enemmän tukemaan toisiaan niin, etteivät he jäisi yksin ison projektin kanssa. Vaikka hyödynsimmekin niin itsearviointia kuin myös vertaisarviointia, olisi molempia voinut limittää työn eri vaiheisiin. Toisten oppilaiden tuki voisi lisäksi toimia myönteisenä affektina. Oppilaat voisivat esimerkiksi etsiä yhdessä tietoa, jos tekevät työnsä samasta kirjailijasta, sekä arvioida löytämiensä tiedonlähteiden luotettavuutta. Näin saisi työskentelyyn lisää sekä aitoa vertaisarviointia, joka edistää tavoitteiden saavuttamista.

Sirkusdokumentin ongelmana olivat työn selkeä vaiheistaminen ja järjestelmällisyys sekä selkeiden tavoitteiden puuttuminen. Dokumentin oli tarkoitus yhdistää eri oppiaineissa saavutettuja tietoja ja taitoja, mutta emme kenneet harjoittelukoulun arjessa organisoimaan sitä parhaalla mahdollisella tavalla. Eri oppiaineiden yhteistyö jäi valitettavan pirstaleiseksi, vaikka kaikki yrittivät varmasti parhaansa. Tämä aiheutti oppilaissa stressiä, sillä he eivät tienneet, mitä tapahtuu, ja suunnitelmat muuttuivat useaan kertaan. Jatkossa olisikin ehdottoman tärkeää tehdä kaikille osapuolille tarpeeksi selväksi prosessin eri vaiheet ja aikataulu. Suunta voi prosessissa muuttua, mutta sen täytyy tapahtua hallitusti itsearvioinnin, vertaisarvioinnin ja yhteisen dialogin kautta. Toki opettaja on viimekädessä aina vastuussa niin prosessista kuin lopputuloksestakin. Seuraava lainaus kuvaa kärjistetysti tilannetta, jollaiseen aika ajoin päädyimme dokumenttia tehdessä:

”When you, as a teacher of varying experience, next teach a group of learners of varying experience nobody knows exactly what will happen next. Think about it. You have an idea or a plan, and they have an idea or a plan too. Nobody knows what will happen or is happening until interactions unfold in real time, in front of you and them.”

(O’Brien et al. 2001, 149.)

Vertaisarviointi ei ole ollut artikkelimme keskiössä. Vertaisarvioinnin ongelmaksi muotoutuu usein se, että oppilaat eivät löydä toistensa tuotoksista keskeisiä heikkouksia ja vahvuuksia ilman tarkkoja apukysymyksiä tai opettajan mallintamista. Vaikka vertaisarviointia varten olisi apukysymyksiä, eivät kaikki oppilaat osaa tai viitsi itsenäisesti niihin vastata siten, että vastauksista olisi hyötyä. Vertaisarvioinnin affektiivinen ulottuvuus ehkä jopa monimutkaisempi kuin opettajan antaman arvioinnin, sillä vertaisarviointiin kietoutuvat kaverisuhteet, erilaiset roolit ja luokan ryhmädynamiikka (ks. Rowntree 1979, 147–148.).

Itsearviointeissa kuten myös vertaisarvioinnissa kysymyksenasettelulla on suuri merkitys. Kumpaankin projektiin liittyvää itsearviointilomaketta luodessamme pyrimme välttämään -ko/-kö -kysymyksiä ja muistuttamaan oppilaita vastaustensa perustelemisesta. Silti sirkusdokumentin itsearviointilomakkeeseen jäi kysymys ”kannattaisiko tällaisia projekteja tehdä sirkuspainotteisten luokkien kanssa jatkossakin?”. Tästä huolimatta puolet oppilaista osasi oma-aloitteisesti perustella näkemyksensä.

Oppilaille ei ole aina täysin selvää, mikä kaikki prosessinaikaisesta työskentelystä on palautteenantoa. Tämän huomasimme muun muassa siitä, että oppilaat eivät osanneet ottaa huomioon tai muistaneet saaneensa esimerkiksi suullista palautetta eri tekstilajeja kirjoittaessaan. Jos opettaja ei nimeä keskusteluaan oppilaan kanssa nimenomaan palautteeksi, oppilas ei välttämättä osaa sitä itse tehdä. Arvioinnin ideaaleihin kuuluu läpinäkyvyys (POPS 2014, 50), jonka mukaan oppilaalle ja huoltajalle tulisi tehdä selväksi arvioinnin kriteerit. Koska palautteen saaminen on affektiivinen kokemus, voi olla hyväkin, ettei oppilas aina ajattele opettajan kanssa käymäänsä dialogia palautteena.

LÄHTEET

- Alexander, Robin (2008): Talking, teaching, learning. Teoksessa: Essays on Pedagogy. Routledge: New York.
- Blanchard, John (2009): Teaching, Learning and Assessment. Open University Press: Glasgow.
- Brownlie, Faye; Schnellert, Leyton (2009): Collaborating to Support All Learners in English, Social Studies, and Humanities. Portage Main Press: Winnipeg.
- Dominowski, Roger L. (1998): Verbalization and Problem Solving. Teoksessa: Metacognition in Educational Theory and Practice. Toimittanut: Douglas J. Hacker; John Dunlosky; Arthur C. Graesser. Routledge: New York. 25–46.
- Hakkarainen, Kai; Bollström-Huttunen, Marianne; Pyysalo, Riikka; Lonka, Kirsti (2005): Tutkiva oppiminen käytännössä. WSOY: Helsinki.
- Kauppinen, Merja; Sintonen, Sara; Harmanen, Minna; Kauppinen, Eija (2017): Luovan tuottamisen arviointi musiikissa sekä äidinkieliessä ja kirjallisuudessa. Teoksessa: Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Toimittanut: Kauppinen, Eija; Vitikka, Erja. Juvenes Print: Helsinki. 127–139.
- Kauppinen, Merja; Hankala, M. (2013): Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa: Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana. Ainedidaktisia tutkimuksia 4. Toimittanut: Tainio, L.; Juuti, K; Routarinne, S. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura: Helsinki.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc.: New Jersey.
- Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari; Huhta, Ari; Taalas, Peppi; Tarnanen, Mirja; Keränen, Anna (2008): Maailma muuttuu, mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylä.
- Massumi, Brian (1995): The Autonomy of Affect. Cultural Critique, No. 31, The Politics of Systems and Environments, Part II. (Syksy, 1995), pp. 83-109.
- O’Brien, Tim; Guiney, Dennis (2001): Differentiation in Teaching and Learning: Principles and Practice. Continuum: London.
- Ouakrim-Soivio, Najat (2016): Oppimisen ja osaamisen arviointi. Otava: Keuruu.
- Opetushallitus (2004): Perusopetuksen opetussuunnitelma.
- Opetushallitus (2014): Perusopetuksen opetussuunnitelma.
- Rowntree, Derek (1979): Assessing Students: How Shall We Know Them? Kogan Page: London.
- Stipek, Deborah (2002): Motivation to Learn. Integrating Theory and Practice. Allyn and Bacon: Boston.

Tuovi Pääkkönen

OPPIMISEN OMISTAMINEN JA ARVIOINTI - ARVIOINNIN KOKEILUJA KATSOMUSAINEISSA

1. Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen käänteisen eli yksilöllisen oppimisen opetusmenetelmää (flipped learning) sekä oppimisen omistajuuden (ownership of learning) käsitettä. Pyrin selvittämään, miten yksilöllisen oppimisen periaate ja oppimisen omistajuus toteutuvat katsomusaineiden, erityisesti evankelis-luterilaisen uskonnon (UE), opetuksessa ja arvioinnissa.

Yksilöllistä oppimista ovat Suomessa tutkineet ja kokeilleet Pekka Peura ja Marika Toivola erityisesti matematiikan opetuksessa (Toivanen 2012). Menetelmän perusidea on, että opettaja antaa oppilaalle tai opiskelijalle vastuuta omasta tekemisestään. Vaikka matematiikan ja reaaliaineen opiskelussa on suuriakin eroja, voidaan mallista ottaa oppia. Oletukseni on, että siirtämällä vastuuta oppimisesta oppijalle itselleen, motivaatio ja opiskelun merkityksellisyys lisääntyvät, oppimistulokset paranevat ja oppija kasvaa myös arvioimaan omaa oppimistaan. Koska todellisuudessa oppimiseen vaikuttavat hyvin monet tekijät ja hyvätkään periaatteet eivät aina käytännössä toimi optimaalisesti, on näkökulmani myös kriittinen.

Tutkimukseni metodina on tutkivan opettajuuden periaate. Tutkivassa opettajuudessa tutkiva ote kohdistuu opettajan omaan toimintaan ja opettaja reflektoi pedagogista ajatteluaan, toimintaansa ja kokemuksiaan suhteessa alan tutkimukseen. Tutkiva opettajuuden katsotaan motivoivan opettajaa kehittymään työssään ja pedagogisissa ratkaisuissaan. Tutkiva ote avartaa opettajan näkemystä opetuksesta ja kasvatuksesta. Johtopäätökseni perustuvat omiin kokeiluihini Tampereen yliopiston normaalikoulun perusopetuksen yläluokilla ja lukiossa sekä niistä tekemiini huomioihin.

Keskeinen kysymys tässä tutkimuksessa on: Miten oppimisen omistajuutta voisi tukea arvioinnin keinoin sekä millaisia haasteita tällainen muutos tuo opetuksen suunnittelulle ja opettajan toiminnalle. Aluksi kerron, mitä käänteisellä oppimisella ja oppimisen omistajuudella tarkoitetaan. Sen jälkeen selvitän, mitä perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet sanovat arvioinnista katsomusaineissa ja annan esimerkkejä joistakin käytänteistä ja yksilöllisen oppimisen kokeiluista, joita olen toteuttanut.

Sen jälkeen analysoin kokemuksiani yksilöllistä oppimista tukevista arvioinnin muodoista, joita ovat: itsearviointi, oppimispäiväkirja, vertaisarviointi sekä arviointikeskustelu. Itsearviointilla tarkoitan arvioinnin muotoa, jossa oppija tai ryhmä pohtii perustellusti ja monipuolisesti omaa osaamistaan ja työskentelyään sekä oppii tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehityskohteensa. Vertaisarviointilla tarkoitan vertaisryhmän toiselle ryhmälle antamaa arviointia ja palautetta, joka parhaimmillaan sisältää tärkeää tietoa oppimisprosessista.

Oppimispäiväkirjatyöskentelyssä oppilas tai opiskelija kirjoittaa säännöllisesti omin sanoin, omaa kokemustaan tutkien koko opiskeltavan jakson ajan henkilökohtaisen näkemyksensä opiskeltavista asioista. Se auttaa jäsentämään ja tarkastelemaan opittua ja harjaannuttaa itsearviointia. Arviointikeskustelu on oppilaan/opiskelijan tai ryhmän ja opettajan välinen keskustelu, jossa opettaja auttaa oppijaa opiskelun ongelmissa ja antaa palautetta tehtävän suorittamisesta tai osaamisesta. Viimeisessä luvussa esitän kokeilujen pohjalta huomioita ja johtopäätöksiä.

2. Yksilöllinen oppiminen ja oppimisen omistajuus

Yksilöllinen oppiminen on sosiokonstruktivistinen oppimisnäkemys, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen näkökulma yhdistyvät (Toivola 2017, 22). Vaikka sosiaalinen vuorovaikutus tukee ja mahdollistaa oppimista, ovat tiedonmuodostus- ja oppimisprosessit yksilöllisiä. Yhdessä toimiminen lisää kouluihityvyyttä ja tuo lisäarvoa oppimiseen. Yksilöllinen oppiminen on yhdistelmä useista erilaisista konstruktivistisen oppimisen opetusmenetelmistä. Siinä hyödynnetään mm. pienryhmässä oppimista, tavoiteoppimista (mastery learning), omatahtista oppimista ja käänteistä oppimista (Toivonen 2012).

Toivola ja Peura erottavat käsitteet flipped classroom ja flipped learning. Edellisessä on kyse opetusmetodista, jossa koko ryhmä etenee samassa tahdissa ja samoilla sisällöillä, jälkimmäinen on oppimisen ideologia, joka mahdollistaa yksilöllisen etenemisen oppilasryhmille tai yksilöille. Kummassakin on ideana, että opettaja ei opeta kaikkia yhtä aikaa luokan edessä. Käänteinen oppiminen ja yksilöllinen oppiminen ovat molemmat suomenkielisiä käännöksiä käsitteelle flipped learning (Toivola 2017, 20). Menetelmästä on alettu käyttää pääasiassa nimeä käänteinen oppiminen. Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin käsitettä yksilöllinen oppiminen, sillä mielestäni nimitys käänteinen oppiminen kapeuttaa mallin vain teorian ja tehtävien suorittamisjärjestyksen muuttamiseksi. Myös ajatus oppimisen omistajuudesta liittyy johdonmukaisemmin yksilöön ja siten paremmin käsitteeseen yksilöllinen oppiminen.

Yksilöllinen oppiminen on siirtymistä kohti oppilaskeskeistä oppimiskulttuuria, jossa opettaja on oppimisen valmentaja. Hän antaa oppilaalle ja opiskelijalle vastuuta omasta tekemisestään. Oppija itse opiskelee keskeiset sisällöt (usein etukäteen) ja niitä syvennellään oppitunnilla. Sisällöt voivat olla myös käytännöllisiä tai teoreettisia ongelmanratkaisutehtäviä. Ratkaisumalleja ja tietoa etsitään videoista, netistä, kirjoista ja itse ja toisten kanssa pohtimalla. Opettaja auttaa tiedon jäsentelyssä ja syventämisessä ja hänelle jää aikaa tukea niitä, jotka tukea tarvitsevat. Nopeasti ja syvälle etenevät oppijat saavat ottaa vastaan tarvitsemiaan haasteita, mutta jokaiselle varmistetaan perusasioiden oppiminen.

Oppimisen omistajuudella viitataan yleensä oppijan itsenäisyyteen, itseohjautuvuuteen ja opiskelutaitoihin. Yleensä näihin katsotaan kuuluvan kognitiiviset taidot (oppimisen, muistamisen ja ajattelemisen taidot) ja oman oppimisen säätely eli metakognitiiviset taidot. Oppimisen omistajuutta tukevat motivaatio, sitoutuminen, minäpystyvyys, itseluottamus, kyky itsearviointiin ja sinnikkyys. (Conley & French 2014).

Mielestäni oppimisen omistajuus tarkoittaa henkilökohtaista kykyä ja sitoutumista oppimiseen ja sen kokemista itselle merkitykselliseksi. Oppimisen omistajuus voi toteutua hyvin erilaisissa olosuhteissa. Jos opiskelija on hyvin motivoitunut ja hänen kognitiiviset taitonsa ja opiskelutaitonsa ovat riittävät, hän voi hyödyntää myös luentomaista opetusta ja aktiivisella osallistumisella saada paljon irti vaikkapa perinteisestä opettajajohtoisesta oppitunnista. Yksilöllisen oppimisen näkökulmasta ei pidä tuomita opettajajohtoista opetusta. Yksilöllisessä oppimisessa on enemmänkin kyse opettajajohtoisen ja oppilaskeskeisen pedagogiikan yhdistämisestä kuin niiden vastakkainasettelusta (Toivola 2019, 100). Perinteinen opetus sopii osalle oppijoista, mutta monen kohdalla oppiminen jää ulkokohtaiseksi suorittamiseksi eikä asetettuihin tavoitteisiin päästä. Opintojakson lopussa pidetyn kokeen läpäiseminenkään ei kerro kaikkea oppimisesta.

Toivola (2019, 108) huomauttaa, että kun opettaja kysyy kysymyksen, johon tulee pyytää vastauslupaa viittaamalla, antaa hän samalla oppilaalle luvan valita aktiivisuuden ja passiivisuuden välillä. Onkin löydettävä malleja, joissa passiivisuus ei ole vaihtoehto ja oppija todennäköisimmin saavuttaa tavoitteet ja oman oppimisensa omistajuuden. Oman oppimisen omistajuus on tietoisuutta omasta oppimisesta ja sitoutumista siihen. Näin oppija kokee opiskelun ja sen sisällöt itselleen merkitykselliseksi. Oppimisen tavoitteiden ei tarvitse olla yhdenmukaiset. Yksilöllisessä oppimisessa on kyse oppilaskeskeisestä

oppimiskulttuurista, jossa oppimista tarkastellaan yksittäisen oppijan kannalta, ei samana kaikille (Toivola 2019, 69). Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet vuosilta 2014 ja 2015 ohjaavat myös tähän suuntaan.

3. Arviointi katsomusaineissa -opetussuunnitelma ja kokeilut

Katsomusaineet ovat oppiaineina arvioinnin näkökulmasta sekä helppoja että vaativia, sillä niissä voidaan käyttää työtapana oikeastaan mitä tahansa, mitä opettaja osaa ja uskaltaa kokeilla. Siksi arvioinnissa ei tarvitse tyytyä kirjallisiin kokeisiin, tutkielmiin tai muihin perinteisiin arvioitaviin tuotoksiin. Uskonnon- ja elämänkatsomustiedon opettaja voi viedä ryhmänsä koulun ulkopuolelle näyttelyyn, kirkkoon tai hautausmaalle tai kutsua luokkaan mitä erilaisimpia vierailijoita. Ryhmä voi järjestää juhlia, paneeleja tai tempauksia. Arviointi voi perustua tällaisen toiminnan järjestämiseen tai siitä raportointiin. Oppilaat voivat koota ajankohtaista kulttuuriin, katsomuksiin ja etiikkaan liittyvää aineistoa mediasta, esitellä ja arvioida tuotoksia. Arviointi voidaan myös perustaa esitelmien pitämiseen tai koko jakson kattavaan projektityöhön. Myös perinteisiä summatiivisia kokeita voidaan pitää. Yhdeksännen luokan arviointi on Tampereen yliopiston normaalikoulussa jo pitkään perustunut ryhmässä pidettyyn etiikan projektityöhön tai esitelmään, henkilökohtaiseen maailmankatsomustyöhön sekä kirjalliseen kokeeseen.

Maailmankatsomustyö on peruskoulun uskonnon ja elämänkatsomustiedon päättötyö, jossa 9-luokkalainen pohtii kokoavasti peruskoulun aikana käsiteltyjä teemoja ja kysymyksiä. Oppilas kirjoittaa työn joko omalla ajallaan tai osittain tuntien aikana ja palauttaa sen kurssin päättyessä. Kirjoituksen muodon on syytä olla melko vapaa, niin oppilaan motivaatio säilyy ja yksilöllisyys pääsee esiin. Maailmankatsomustyö ilmentää näin oppilaan persoonaa ja tapaa ilmaista sitä. Työ voi olla käsin tai koneella kirjoitettu teksti tai sen voi toteuttaa käyttäen kuvaa ja ääntä. Uskonto-oppiaineessa oppilaalle on annettu tueksi ohjaavia kysymyksiä.

Uskonnolliseen ajatteluun liittyviä kysymyksiä voivat olla esimerkiksi:

- Millainen on uskonnon ja tieteellisen ajattelun suhde omassa ajattelussasi?
- Uskotko yliluonnollisen olemassaoloon?
- Mitä ihmiselle käsityksesi mukaan tapahtuu kuoleman jälkeen?

Etiikan kysymyksiä voisivat olla esimerkiksi:

- Mitä asioita pidät tärkeinä elämässäsi?
- Mitkä tekijät tai henkilöt ovat vaikuttaneet arvoihisi ja valintoihisi?
- Ketä kuuntelet ja kunnioitat?
- Millaisia asioita perheesi arvostaa?

Oppilasta voi ohjata pohtimaan myös elämän mielekkyyteen ja tarkoitukseen liittyviä kysymyksiä:

- Millaisena näet oman tulevaisuutesi?
- Miten paljon koet itselläsi olevan vaikutusmahdollisuuksia oman elämäsi suhteen?
- Millaista elämän pitäisi olla, jotta se olisi hyvää, mielekästä ja ihmisarvon mukaista?

Yhdeksännen luokan oppilaalle selvitetään yhdeksännen luokan kurssin alkaessa sekä päättöarvioinnin arvosanan 8 että maailmankatsomustyön arvioinnin kriteerit. Maailmankatsomustyö toimii omalta osaltaan myös päättöarvioinnin perustana. Tällaisessa henkilökohtaisessa työskentelyssä arviointikriteerien esiintuominen on ensiarvoisen tärkeää. Oppilaiden tulee tietää, että työt ovat ehdottoman luottamuksellisia. Opettaja voi arvioida työt sanallisesti, numeroilla tai esimerkiksi kolmiportaisella asteikolla. Sanallinen palaute, huomiot ja kommentit ovat tärkeitä henkilökohtaisessa työssä. Oppilaille tehdään selväksi, että minimisuorituksiksi voidaan hyväksyä työ, jossa yksinkertaisesti vastataan

ohjeessa esitettyihin kysymyksiin. Laadukkaamman työn kriteerinä on, että oppilas laajentaa ja syventää kysymyksiä sekä painottaa teemoja oman valintansa mukaan. Arviointikriteerinä pidetään omien ajatusten perustelemista ja niiden taustojen monipuolista arvioimista ja reflektiota. Opettaja ei arvioi kenenkään mielipiteitä sinänsä.

Maailmankatsomuksellisen pohdinnan arviointi on luonnollisesti aina subjektiivista. Omalta katsomukselta ei voi vaatia täydellistä selkeyttä ja loogisuutta. Jonkinlainen johdonmukaisuus kertoo kuitenkin siitä, että omia arvoja, uskomuksia ja elämäntapaa on ajateltu. Pohtivan työn arvioinnissa on kyse tietämisen, osaamisen sekä itsetuntemuksen arvioinnista. Niiden arviointi vaatii sekä oppilaalta että opettajalta erilaista paneutumista kuin faktatiedon arviointi, mutta se on yhtä kaikki mahdollista.

Opetussuunnitelman perusteet sekä perusopetuksessa että lukio-opetuksessa painottavat arvioinnin **monipuolisuutta, yksilöllisyyttä sekä oppimisen prosessiluonnetta**. Peruskoulun päättöarviointia kohti edetessä arviointi on yhä enemmän kriteeriperusteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tavoitteet ilmaistaan opetuksen tavoitteina. Tavoite 1 uskonto-oppiaineessa kuuluu: (Uskonnonopetuksen tavoite on) ohjata oppilasta havaitsemaan uskonnon ja kulttuurin vuorovaikutus sekä tunnistamaan uskontoon liittyvä monimuotoisuus. Arvosanan 8 kriteerit taas ilmaistaan oppilaan osaamisena: Oppilas tunnistaa ja osaa nimetä uskontoon liittyviä piirteitä ympäröivässä kulttuurissa. Elämäkatsomustiedossa tavoite 1 kuuluu: ohjata oppilasta tunnistamaan ja käyttämään katsomuksellisia käsitteitä. Arvosanan 8 kriteerinä sama ilmaistaan: Oppilas osaa käyttää katsomuksellisia käsitteitä ja tunnistaa niiden välisiä suhteita.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arviointi perustuu työskentelyn havainnointiin ja keskusteluihin sekä oppilaiden monimuotoisten tuotosten tarkasteluun. Sisällön lisäksi arvioidaan opiskeluprosessia ja työn eri vaiheita. Arvioinnin tulisi olla monipuolista ja palautteen ohjaavaa ja kannustavaa. Oppilaille annetaan säännöllisesti tietoa oppimisen edistymisestä ja suoriutumisesta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Myös oppilaiden itsearviointia sekä vertaispalautetta käytetään arvioinnin tukena. Päättöarviointi on kriteeriperusteista absoluuttista arviointia. Oppilaan osaaminen suhteutetaan oppimäärässä ilmaistuihin valtakunnallisiin kriteereihin. Päättöarvosana ilmaisee, miten ja missä määrin nämä kriteerit on tavoitettu.

Lukion uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon tavoitteet ovat monipuolisesti tiedolliseen ainekseen sekä ymmärrykseen, asenteisiin ja vuorovaikutukseen liittyvää osaamista. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaan arviointi ohjaa ja kannustaa opiskelijoita oman oppimisprosessin **pitkäjänteiseen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen**. Uskonossa arviointi kohdistuu uskontoihin, katsomuksiin ja identiteetteihin liittyvän tiedon hallintaan, soveltamiseen ja arvioimiseen sekä katsomuksellisten dialogitaitojen hallintaan. Katsomukselliseen yleissivistykseen ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot korostuvat.

Sekä perusopetuksen että lukio-opetuksen tavoitteissa näkyy selvästi pyrkimys jäsentää myös sitä, millaiseen tiedon ja osaamisen tasoon pyritään. Esimerkiksi tunnettu Bloomin taksonomia (Bloom 1956) korostaa ns. aktiivisten verbien käyttöä tavoitteita muotoiltaessa. Alimpia osaamisen tasoja ilmaistaan verbeillä **tunnistaa, palauttaa mieleen tai ymmärtää ja luokitella**. Korkeampaa osaamisen tasoa ilmaisevat verbit **soveltaa ja analysoida**. Korkeimman tason osaamista ilmaistaan esimerkiksi verbeillä **luoda uutta ja arvioida**. Osaltaan taksonomia selkeyttää arviointia, mutta sitä voi myös kritisoida konkreettisuuden puutteesta. Opettajan on vaikea arvioida, milloin joku todella ymmärtää jonkin asian tai mitä uuden luomisella viime kädessä tarkoitetaan. Opiskelijan itsearviointia on syytä käyttää tässä tukena. Puutteistaan huolimatta Bloomin taksonomia tarjoaa mallin, jonka pohjalta tehtäviä ja oppimista voi tarkastella.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteet painottavat oppijan motivaatiota, opiskelutaitoja ja aktiivisuutta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ilmaistaan eksplisiittisesti oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. On esitetty myös huoli siitä, että nuori ihminen joutuu vastuuseen sellaisesta, johon hän ei vielä ole valmis (HS 18.11.2018). Hänelä odotetaan itseohjautuvuutta, jopa päätöksiä siitä, mitä hän tahtoo oppia, liian varhain. Opettajan ei tietenkään pidä jättää oppilasta tai opiskelijaa yksin opintojensa kanssa. Opettaja päättää edelleenkin opittavat aiheet opetussuunnitelman pohjalta, mutta oppijan päätettäväksi voi hyvin jättää esimerkiksi sen, missä ja kenen kanssa opiskellaan, mitä lähteitä, välineitä ja työtapoja käytetään. Tällainen työskentely vaatii hyviä opiskelutaitoja, vastuun ottamista sekä kykyä itsearviointiin. Näissä taidoissa on oppijoiden välillä suuria eroja.

Yksilöllisen oppimisen menetelmän yhtenä ydinajatuksena on tarjota opiskelijoille opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti eritasoisia ja eri tavoilla haastavia tehtäviä ja oppisisältöjä. Opiskelija voi valita tehtäviä, joista osa mittaa tiedon hallintaa, osa tiedon syventämistä ja soveltamista ja vaativin taso tiedon arvioimista ja jopa uuden luomista. Normaalikoulussa toteutetussa mallissa työskentely eteni seuraavasti: Opiskelijat valitsevat eritasoisista tehtävistä itselleen sopivat. Eritasojen tehtävien suorittaminen tuottaa eri arvosanan. Opiskelijan tulee olla tietoinen siitä, mitä hänen tulee tehdä saavuttaakseen tehtävän määrittelemän tason.

Normaalikoulun kokeiluissa tehtäviä on ollut kolmentasoisia:

- 1) perustehtävät, joissa on kysymys tiedon haltuun ottamisesta, toistamisesta, jäsentämisestä ja ymmärtämisestä,
- 2) syventävät tehtävät, joissa toistuu tiedon haltuunotto ja etsiminen, mutta lisänä pyritään tiedon syvälliseen ymmärtämiseen, vertailuun ja soveltamiseen ja
- 3) vaativimmat tehtävät, joille on tyypillistä tiedon etsimisen lisäksi analyysi, arviointi sekä uuden oivaltaminen.

Periaatteena oli, että tehtäviä voidaan tehdä yksin, parin kanssa tai ryhmässä, jossa jäsenillä on valittuna samantasoiset tehtävät. Ryhmän toiminnan näkökulmasta maksimikokona voidaan pitää neljää henkilöä. Opettaja ei jätä opiskelijoita yksin tehtäviä suorittamaan, vaan hän on koko ajan läsnä ohjaamassa, kannustamassa ja arvioimassa edistymistä. On myös mahdollista antaa opiskelijan valita, haluaako hän, että opettaja selittää tietyt asiat vai haluaako hän selvittää ne itse yksin tai ryhmän kanssa. Esimerkiksi käsitteiden selventämistä jakson alussa toivotaan opettajalta melko usein.

Kurssissa voi olla useita tehtäväosioita, joiden parissa opiskelijat työskentelevät eri ihmisten seurassa tai välillä yksin. Tehtävillä voidaan kattaa koko kurssi tai osa siitä. Lopullinen arvosana koostuu osioiden yhteistasosta esimerkiksi seuraavasti: Arvosanan 6 saa tehtyään kaikista osioista perustehtävät, arvosanan 8 saa suorittamalla syventävät tehtävät ja arvosanan 10 saa tekemällä vaativimmat tehtävät menestyksellisesti. Jokaisen jakson jälkeen opiskelija tai opiskelijaryhmä arvioi itse työnsä ja työskentelynsä erillisellä lomakkeella. Kurssin päättyessä opettaja käy ryhmien tai yksin työskennelleiden opiskelijoiden kanssa arviointikeskustelun, jossa yhdessä päätetään arvosanasta. Arvosanan muotoutumiseen vaikuttavat tuntityöskentely, tehtävien vaativuustaso sekä tehtävien suorittamistaso. Jos koko kurssi katetaan tehtävillä, ei erillistä summatiivista koetta enää tarvita. Välillä voidaan kuitenkin pitää käsittekokeita tai pienimuotoisia kuulusteluja. Kokeiden tärkein funktio on antaa opiskelijalle tietoa hänen etenemisestään.

4. Yksilöllistä oppimista tukeva arviointi ja arvioinnin omistajuus

Itsearviointi on keskeinen väline matkalla oppimisen ja arvioinnin omistajuuteen. Itsearvioinnissa oppija pohtii perustellen ja monipuolisesti omaa osaamistaan ja työskentelyään sekä oppii tunnistamaan

omat vahvuutensa ja kehityskohteensa. Itsearviointi tehdään suullisesti tai kirjallisesti ja sitä voidaan käyttää hyväksi oppilasarvioinnissa ja arviointikeskustelussa. Oman kehittymisen ja tulevaisuuden työelämätaitojen kannalta on tärkeää, että opitaan arvioimaan omaa oppimista. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä itsestään oppijoina. Sikäli itsearviointi ei koskaan ole absoluuttista. Oppilas tai opiskelija oppii arvioimaan omaa toimintaansa ja oppimistaan, kun hänelle annetaan mahdollisuuksia, kannustusta ja ohjausta.

Esimerkiksi seuraavia asioita voi pohtia:

- Miten etenin työskentelyssä?
- Missä asioissa onnistuin?
- Missä asioissa en onnistunut?
- Mitä muistan oppimastani?
- Missä voin käyttää oppimiani tietoja ja taitoja?
- Mitä en ymmärtänyt?
- Millä tavalla opin parhaiten?

Työskentelyä ja ryhmän toimintaa arvioitaessa voidaan kysyä esimerkiksi seuraavia asioita:

- Olitteko tyytyväisiä työskentelyynne?
- Miten hyödynsitte työskentelyssä vahvuuksianne ja taitojanne?
- Millaisia ongelmia työskentelyprosessin aikana ilmeni?
- Oliko työnjako sopiva ja tasapuolinen?
- Oletteko tyytyväisiä siihen, mitä saitte aikaan?

Ryhmä tai yksittäinen opiskelija voi antaa arvosanan työskentelystään ja tuotoksestaan. Arvosana ja kirjallinen itsearviointi ovat tukena arviointikeskustelussa. Itsearviointi antaa myös opettajalle tärkeää tietoa oppimisprosessin etenemisestä ja auttaa kehittämään opetusta.

Oppilas tai opiskelija tarvitsee opettajalta tukea myös itsearvioinnissa. Kyky arvioida omaa oppimistaan on opittava taito. Siinä tullaan tietoiseksi omista tunteista, tiedoista, taidoista ja toimintatavoista. Itsearviointia on hyvä konkretisoida kurssin alussa ja lopussa tai tehtäväosioiden päättyessä täytettävällä tarkistuslistalla, joka koostuu opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista ja sisällöistä. Opiskelijat valitsevat esimerkiksi kolmiportaisella asteikolla, kuinka hyvin hallitsevat mielestään mainitut tavoitteet ja sisällöt. Kurssia kohti voi tarkistuslistassa olla esimerkiksi 12 arvioitavaa kohtaa, mutta on mahdollista, että niitä on paljon enemmänkin. Peura on opettajaryhmänsä kanssa kehittänyt nk. dynaamista arviointia (joka suoritetaan kurssin alussa ja lopussa) ja sille sähköisen työkalun Google Sheetsiä hyväksikäyttäen (maot.fi).

Käsite **vertaisarviointi** viittaa alun perin tieteellisten julkaisujen arviointikäytänteisiin. Opetustyössä se on arvioinnin muoto, jossa oppijat arvioivat toisiaan. Sen avulla oppilaat ja opiskelijat tulevat tietoisiksi vahvuuksistaan ja kehittämisalueistaan. Ihanteellisimmillaan vertaisarviointia toteuttava ryhmä antaa toisilleen arvokasta palautetta ja tärkeää tietoa oppimisprosessista. Vertaisarviointia voidaan käyttää sekä yksilö- että ryhmätasolla. Jos ryhmän ilmapiiri ei ole hyvä tai se ei ole tottunut arvioimaan itseään tai toisiaan, vertaisarvioinnin käyttäminen on harjoiteltava perusteellisesti ohjeistaen. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista palautteen antamista tai perustua sovittuihin arviointikriteereihin. Arviointikriteerit täytyy miettiä huolella etukäteen. Ne voivat olla opettajan laatimat tai ryhmässä yhdessä tuotetut. Esimerkiksi esitelmien vertaisarvioinnissa on hyödyllistä laatia tarkistuslista, jonka läpikäymällä arvioiva ryhmä voi hahmottaa konkreettisesti, mihin asioihin kiinnittää huomiota. Tarkistuslistan avulla muut ryhmät arvioivat esitelmän sisällön, esittämisen sekä käytetyn materiaalin vaikkapa asteikolla 1-5 ja laskevat lopuksi ryhmän antamat pisteet yhteen. Myös opettaja voi täyttää vastaavanlaisen arviointilomakkeen.

Oppimispäiväkirjassa tähdätään henkilökohtaisen näkemyksen muodostamiseen opiskeltavista asioista. Se auttaa oppijaa jäsentämään ja tarkastelemaan oppimaansa ja harjaannuttaa itsearviointia. Oppilasta tai opiskelijaa ohjataan kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa omaa kokemusta tutkien ja säännöllisesti koko opiskeltavan jakson ajan. Oppimispäiväkirjassa tärkeintä on pohdiskeleva ote, ei pelkästään opetuksen sisältöjen luetteleminen. Oppimispäiväkirjassa pyritään analysoimaan opiskeltavia asioita sekä omaa oppimisprosessia syvällisesti ja kriittisesti. Mielenpitoiset täytyy osata perustella hyvin.

Opettaja voi antaa oppimispäiväkirjan tekemisen tueksi kysymyksiä:

- Mitä opit?
- Mitä jäi epäselväksi?
- Mitä oppimasi asiat merkitsevät sinulle?
- Mihin olet omassa oppimisessäsi tyytyväinen ja mitä voisit parantaa?

Oppimispäiväkirjan arviointikriteereinä voisi pitää esimerkiksi seuraavia asioita:

- 1) Oppimispäiväkirja käsittelee olennaisia opetuksessa läpikäytyjä asioita ja kysymyksiä ja
- 2) ilmentää pohtivaa ja arvioivaa asennetta.
- 3) Perustelut ja pohdinnat etenevät johdonmukaisesti ja oppimispäiväkirjan teksti on ymmärrettävä ja luettavaa.

Oppimispäiväkirja on yleensä yksilön tuotos, mutta sen voi tuottaa myös ryhmä. Ryhmässä tuotettu oppimispäiväkirja voi olla esimerkiksi pohdintaa oppimisprosessista sähköiselle alustalle. Näin se voi antaa palautetta ja uusia näkökulmia oppimiseen jo kurssin aikana. Oppimispäiväkirja antaa myös opettajalle arvokasta palautetta kurssin toteutumisesta. Oppimispäiväkirja voi toimia pohjana kurssin lopussa käydylle arviointikeskustelulle.

Arviointikeskustelu on oppilaan/opiskelijan tai ryhmän ja opettajan keskustelu, jossa opettaja auttaa oppijaa opiskelun ongelmissa ja antaa palautetta hänen osaamisestaan. Palaute on tietoa siitä, miten oppilaalla menee suhteessa tavoitteeseen (Toivola 2019, 55). Arviointikeskustelu antaa parhaimmillaan sekä oppijalle että opettajalle mahdollisuuden persoonalliseen kasvuun ja kehittymiseen. Se on dialogia, johon kuuluu läsnäolo, aktiivinen kuuntelu ja oppijan kunnioittaminen. Keskustelua on tärkeä käydä koko ajan oppimisprosessin aikana ja erityisesti sen päättyessä. Opettajan tehtävä on auttaa oppilasta ymmärtämään monipuolisesti, miten hänen sisältöosaamisensa ja oppimisen taitonsa kehittyvät opiskelujakson aikana.

Aina ei ole aikaa ja mahdollisuuksia käydä arviointikeskustelua kaikkien kanssa erikseen; keskustelu voidaan siksi käydä ryhmittäin. Tällöin se ei ole yhtä henkilökohtainen kuin yksittäisen oppilaan tai opiskelijan kanssa käyty. Arviointikeskustelu on opettajalle haastava työtapo, sillä opettajan pitää omaan ammattitaitoonsa luottaen arvioida, millaista ohjausta kukin oppija tai ryhmä tarvitsee. Oppijoiden käsitykset omista kyvyistään vaihtelevat. Oppilaantuntemus onkin arviointikeskustelussa keskeinen elementti. Tärkeää on antaa kannustavaa, rohkaisevaa ja kriittistäkin palautetta linjassa arviointikriteerien kanssa.

Peuran mukaan toisen ihmisen osaamista ei syvällisesti voi arvioida kuin henkilö itse (Peura 2013, maot.fi). Jos siis halutaan muuttaa koulun toimintaa ja arviointia yksilöllisempään ja monipuolisempaan suuntaan ja näin tukea oppimisen omistajuutta, on tarpeen pohtia uudelleen myös **arvioinnin omistajuus**. Oman oppimisen arviointi on oleellinen osa korkeamman tason osaamistaitoja. Myös arviointi voidaan antaa osittain tai jopa kokonaan oppilaan ja opiskelijan vastuulle (Peura 2015, maot.fi). Peura muistuttaa, että Bloomin taksonomian mukaan muistaminen, ymmärtäminen ja soveltaminen ovat alemman tason osaamista. Hän jatkaa: ”Opetuskulttuurimme on sellainen, että juuri näitä taitoja painotetaan opetuksessamme eniten. Arvioiminen on puolestaan korkeamman tason osaamista ja

se itse asiassa myös sisältää kaikki sen alapuolella olevat tasot. Miksi emme siis aktiivisesti opettaisi oppilaita itse arvioimaan ajattelutaitojaan, osaamistaan ja myös oppimistaan?” (Peura 2013, maot.fi).

Peuran ajatus vaikuttaa kiinnostavalta ja tärkeältä. Oman osaamisen arviointi on todellakin haastavaa. On kuitenkin tärkeää selvittää, puhutaanko sisällöllisen osaamisen vai oppimisprosessin arvioimisesta. Bloomin logiikan mukaan arvioiminen kyllä sisältää taksonomian alemmat tasot, mutta on eri asia arvioida omaa oppimisprosessiaan kuin oppimisen sisältöjä. Oman oppimisen arviointi on oleellinen osa korkeamman tason osaamistaitoja, mutta se ei vielä takaa sisällöllistä osaamista. Peura suhtautuu epäillen muun kuin oppijan itsensä suorittamaan osaamisen syvällisen tason arviointiin. Mielestäni opettajan on mahdollista arvioida oppimisprosessia tiettyyn pisteeseen saakka ja osaamista syvällisesti Bloomin taksonomian ylimmillä tasoillakin. Miksei opettaja tunnista analyysia, arviointia ja uuden luomista? Osaamisen ylimpien tasojen arviointiahan opettajan edellytetään tekevän esimerkiksi ylioppilaskoetta arvioidessaan. Tämän toteaminen ei sulje pois itsensä ja omien ajatteluprosessiensa tuntemisen merkittävää arvoa oppijan motivaatiolle, opintojen edistymiselle ja ihmisenä kasvamiselle.

5. Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa on esitelty Tampereen yliopiston normaalikoulussa perusopetuksen ylimmillä luokilla ja lukiossa tehtyjä yksilöllisen oppimisen kokeiluja sekä itsearvioinnin, vertaisarvioinnin, oppimispäiväkirjojen sekä arviointikeskustelun toteuttamista. Kokeiluissa havaittiin, että opetus voidaan järjestää monin erin tavoin. Yksittäisten kurssien tai kokeilujaksojen perusteella on mahdotonta sanoa, mitä eksakteja vaikutuksia niillä oli oppimistuloksiin tai suoriutumiseen ylioppilaskokeessa. Annetut kurssiarvosanat olivat samaa tasoa kuin aiemmin, paikoin hiukan korkeampia. Lukion opiskelijoiden palautteen perusteella yksilöllisistä työtavoista pidettiin ja moni kokikin olleensa aktiivisempi toimija koko kurssin aikana kuin opetuksessa, jossa vasta lopussa on laaja koe. Palautteen mukaan tehtävät olivat mieleisiä sekä sopivan haastavia ja niiden avulla opittiin keskeiset asiat. Opiskelijat arvostivat sitä, että saivat itse valita tehtävien tason. Vaativimpien tehtävien valitsijat olivat tyytyväisiä mahdollisuudesta näyttää osaamistaan. Valtaosa opiskelijoista kannatti työtavan käyttämistä myös jatkossa.

Arviointi ei ole koskaan helppoa. Se, että opiskelija omistaa oman oppimisensa ja sen arvioinnin, merkitsee suurta pedagogista muutosta. Kysymyksessä on myös perinpohjainen opettajaidentiteetin muutos, joka herättää myös ristiriitaisia ajatuksia. Yksi haasteista on luottamus itseohjautuvuuteen. Sekä opettajan että oppijan voi olla vaikea uskoa, että asioita ymmärretään ja sisäistetään, vaikka opettaja ei niitä luokan edessä kerro eikä oppimista testata kurssin lopussa summatiivisella kokeella.

Myös luottaminen oman oppimisen tunnistamiseen on haastavaa. Opiskelijat voivat määrittää osaamisensa hyvin eritasoisesti. Jotkut katsovat ”osaavansa” kun heillä on jokin käsitys asiasta, toiset taas asettavat riman liiankin korkealle. Jos opettajalla herää huoli siitä, että oppilas tarkoituksellisesti arvioi oman osaamisensa korkeammalle kuin se on, olisi korostettava sitä, että huijaaminen tai oman osaamattomuuden peittely ei ole opiskelijan etujen mukaista. Mitä hyötyä (arvosanan saamisen lisäksi) on kurssin käymisestä, jos se ei anna mitään todellista itselle? Opettajan vaativaksi tehtäväksi tulee sanallistaa opetuksen tavoitteet selkeästi ja liittää työskentely tunnilla niihin systemaattisesti. Osaamisen tarkistuslistat ja muunlainen tavoitteiden ja osaamisen konkretisointi ovat näin ollen kurssin aikaisessa ja sen lopussa tehtävässä arvioinnissa äärimmäisen tärkeitä.

Opiskelijan kehittymistä oman oppimisensa omistajaksi vaarantaa myös lopputulosorientoitunut suorittamisen kulttuuri. Kun opiskelijaryhmä työskentelee jonkin aiheen tai ongelman kimpussa, he pyrkivät ”ratkaisemaan” annetun tehtävän mahdollisimman tehokkaasti ja nopeasti. Usein vastaus on reaaliaineessa tekstin tuottaminen, ilmiön selittäminen tai toimintamallin luominen johonkin kuvitteelliseen tilanteeseen. Ryhmä saattaa jakaa tehtävän osiin ajan säästämiseksi ja koota lopuksi osat yh-

teen. Tässä ei sinänsä ole mitään vikaa, jos tavoitteena on saada aikaan vain tulos. Vastaus voi kuitenkin jäädä pinnalliseksi, kun ei malteta miettiä, mitä taustoja, vaikutuksia ja merkityksiä asiaan liittyy. Äärimmäisessä tapauksessa oppilas tai opiskelija saattaa ajatella, että kun vastaus tuotetaan nopeasti, lopputunti onkin sitten ”omaa aikaa” vaikkapa pelaamiseen tai ”kiireellisempien” koulutehtävien tekemiseen. Vähemmän äärimmäisessä, mutta kuitenkin ei-toivotussa tapauksessa, kukin ryhmän jäsen on perehtynyt vain omaan osuuteensa aiheesta ja kokonaiskuva jää syntymättä.

Opettajan on jatkuvasti muistutettava, että työtä ei tehdä pelkästään tehtävän ratkaisemiseksi, vaan oman ymmärryksen kasvattamiseksi. Tietoa ei omaksuta siirtämällä se netistä tai kirjasta johonkin toiseen muotoon tai tiedostoon, vaan itse ajattelemalla ja omistamalla käsiteltävä asia tai ilmiö. Varsinkin katsomusaineessa on tärkeä huomata, että omaa katsomusta ei voi googlettaa. Katsomuksen muotoutuminen on prosessi, jossa tarvitaan aikaa ja henkilökohtaista panosta. Tehtäviä ei suoriteta opettajalle, äidille, isälle, koululle tai yhteiskunnalle, vaan itseä varten. Oma oppimista ei voi omistaa opettaja eivätkä vanhemmat, ei edes Jeesus! Tätäkin on uskonnontunnilla joskus tarjottu. (vrt. Toivola 2019, 30-31).

Oppiminen on aina tasapainoilua ulkoisen suorittamisen ja yksilön omaan kasvuun sitoutumisen välillä. Oman oppimisen omistamisen kulttuuri on sitoutumista kasvuun. Sillä rakennetaan mielekästä elämää ja tulevaisuutta. Kyseessä on eräänlainen hiljainen tieto, joka on itse ja nimenomaan itseä varten rakennettua (Toivola 2019, 46-47).

Reaaliaineissa annettuihin kysymyksiin ja tehtäviin voidaan antaa eri laajuisia ja eri syvyisiä vastauksia. Opetussuunnitelman perusteet antaa kriteerit sille, mitä sisältöjä ja osaamista tulisi ymmärtää ja hallita. Ymmärryksen ja hallinnan syvyys ja siinä mielessä vastauksen ”riittävyys” ovat vaikeampia arvioida. Opiskelijoita tulisi ohjata työskentelyn aikana kysymään, mihin laajempiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin asia liittyy ja mitä niistä pitää ymmärtää. Samoin opiskelijaa pitää haastaa arvioimaan, mitä juuri tämän asian ymmärtäminen antaa hänelle itselleen ja miten se vaikuttaa hänen elämäänsä. Joskus motivaatio ei kerta kaikkiaan riitä ja ryhmä tyytyy ”suorittamaan” vastausta. Näinkin tapahtuu oppimista. Parhaimmillaan kuitenkin ryhmä tai oppija innostuu ajattelemaan, keskustelemaan ja väittelemään, jopa synnyttämään jotain uutta ja itselle tärkeää. Silloin oppiminen ja sen arviointi muuttuvat omaksi henkilökohtaiseksi kasvuksi, itse omistetuksi. Oppija on tietoinen itsestään ja arvioi omaa toimintaansa. Hän haluaa oppia lisää. Hän kokee olevansa minä, joka on läsnä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Hän on toimija, jonka elämä ja tekemiset ovat merkityksellisiä hänelle itselleen ja maailmalle.



Lähteet

- Bloom, B.S; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D.R. 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company
- Conley, David T. & French, Elizabeth, M. 2014. American Behavioral Scientist. Vol. 58(8) Student Ownership of Learning as a Key Component of College Readiness https://www.researchgate.net/publication/275490135_Student_Ownership_of_Learning_as_a_Key_Component_of_College_Readiness Luettu 20.1.2019
- Keltikangas-Järvinen, Liisa. Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. HS 18.11.2018. <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html?share=bd4d79b7999b87d4a0a75efe2bc30d7d9&fbclid=IwAR3EhCCx6BikMyn1N9CxGDEoTI37K-gWGXc8Ishjh9eaQJW2V2mTlrU2yxg> Luettu 20.1.2019
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Opetushallitus https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Luettu 20.1.2019
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 20.1.2019
- Peura, Pekka. 2013. Minkä tahansa opetuksen tulevaisuus, blogi. <http://maot.fi/2013/10/muutetaan-arviointi-oppimista-ja-ihmisyytta-tukevaksi-ja-luodaan-ahdistusvapaa-koulu/> Luettu 20.1.2019
- Peura, Pekka. 2015. Minkä tahansa opetuksen tulevaisuus, blogi. <http://maot.fi/2015/01/oppimisen-omistajuus-ja-arvioinnin-omistajuus/> Luettu 20.1.2019
- Toivola, Marika, Peura, Pekka & Humaloja, Markus. 2017. Flipped learning, Käänteinen oppiminen. Helsinki: Edita.
- Toivola, Marika. 2019. Käänteinen arviointi. Helsinki: Edita.
- Toivonen, Aurora. 2012. Yksilöllisen oppimisen malli Martinlaakson lukion matematiikan opetuksessa. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopiston Matematiikan ja tilastotieteen laitos.

Eija Niskanen & Aulikki Leisku-Johansson

HYVÄT ARVOSANAT MOTIVOIVAT – BUSINESS NORSSILAISTEN KOKEMUKSIA LUKION ARVIOINNISTA KEVÄÄLLÄ 2018

Business Norssi vahvistaa aktiivista kansalaisuutta ja yrittäjyystaitoja

Kartoitimme lukiolaisten kokemuksia arvioinnista sekä heidän näkemyksiään lukion opetussuunnitelmassa (2016) määritellyistä arvioinnin tavoitteista ja tehtävistä. Kyselyyn vastaajiksi halusimme talous- ja elinkeinoelämän linjan (BN-linjan) opiskelijat, koska heillä on sekä tahtoa vaikuttaa että valmiuksia vastata lukiolaisten näkemyksiä kartoittavaan kyselyyn. Businessnorssilaiset ovat lukioon hakiessaan tienneet, että talous- ja elinkeinoelämän linjalla painottuvat yhteiskunnalliset asiat, yrittäjyyskasvatus ja aktiivinen kansalaisuus.

Suomessa normaalikoulujen erityistehtävänä on yläkouluissa ja lukioissa aineenopettajakoulutus, joten pedagoginen kehittäminen sekä oppimisen ja ohjaamisen tuki ovat koulun arjessa vahvasti mukana. Yksi konkreettinen teko opetuksen ja oppimisen kehittämiseen on ollut syksyllä 2012 Tampereen yliopiston normaalikoulun lukiossa käynnistetty talous- ja elinkeinoelämän linja eli Business Norssi. Lukioissa on perinteisesti ollut erilaisia linjoja sekä painotuksia, mutta yhteiskunnallisiin teemoihin, elinkeinoelämään tai yrittäjyyteen keskittynyt lukiolinja oli harvinainen. Uuden linjan aloittaminen on vaatinut rohkeutta ja sen vakiinnuttaminen pitkäjänteistä työtä. Aloitimme elokuussa 2012 yhdellä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijaryhmällä. Nykyisin Business Norssissa (BN-linjalla) opiskelee noin 80 nuorta eri vuosikursseilla eli noin kolmasosa kolmisarjaisen lukiomme lähes 300 opiskelijasta.

Lukiokoulutuksen arvoperusta rakentuu suomalaiselle sivistysperinteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. (Lops 2016, Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta.) Osallisuus, toimijuus ja yhteisöllisyys korostuvat lukion toiminnassa. Talous- ja elinkeinoelämän linjan opetussuunnitelma on laadittu näiden arvojen pohjalle. Erityisesti halusimme vahvistaa opiskelijan laaja-alaista sivistystä, tukea nuoren kasvua ja vahvistaa hänen valmiuksia työelämään ja työntekemiseen. BN-linjan opinnot pohjautuvat sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, tavoitteena rakentaa kattavampia oppimiskokonaisuuksia, vahvistaa kriittistä ajattelua ja tiedon soveltamista. Keskeisinä työtapoina on yhdessä oppiminen, tiedon luominen ja jakaminen. Sosiokulttuurisessa, sosiokonstruktivistisessa sekä humanistisessa oppimiskäsityksissä painottuvat oppijan kokemukset ja tunteet. (Löfström et al. 2017) Kasvaminen on elinikäinen prosessi, ja juuri lukioiässä kasvua tapahtuu paljon. Nuori rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja –katsomustaan. Professori Salmela-Aron mukaan aivot kehittyvät voimakkaasti 15–18-vuotiailla. Hänen mukaansa kehitystä tapahtuu etenkin sosioemotionaalisissa taidoissa: miten tullaan muiden kanssa toimeen, neuvotellaan asioista, säädellään tunteita, otetaan vastuuta ja saavutetaan tavoitteita. (esim. Pölkki HS 16.1. 2018) Tulevaisuudessa näiden taitojen merkitys korostuu, sillä jatko-opinnoissa ja työelämän toimintatavoissa 2000-luvulla tapahtuneet muutokset ovat korostaneet verkostoitumista ja tiimityötä. Aidossa yhteistyössä ja oppimisessa tarvitaan vahvoja sosiaalisia taitoja sekä omien tunteiden ja motivaation hallintaa. (Hotulainen & Vainikainen 2017)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppiminen perustuu opiskelijan aktiiviseen, tavoitteelliseen ja itseohjautuvaan toimintaan. Oppiminen on vuorovaikutusta, lukiossa esimerkiksi toisten opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kanssa. Edellä mainitut ovat lähtökohtina talous ja elinkeinoelämän yhteisillä BN- kursseilla. Yhteisten kurssien lisäksi talous- ja elinkeinoelämän linjan opiskelija voi valita kursseja lähes parista kymmenestä tarjolla olevasta vaihtoehdosta, joista osa toteutetaan Tampereen yliopistoissa. (Vuoden 2018 loppuun saakka Tampereen Teknillinen yliopisto, Tampereen yliopisto ja Tampereen ammattikorkeakoulu toimivat erillään.) Näin vahvistamme lukion opetussuun-

nitelman tavoitteen eri kouluasteiden tiiviimmästä yhteistyöstä, jota lukion sijainti yliopiston keskustakampuksella tukee.

Lukion tavoitteena on rohkaista opiskelijoita aktiiviseen oppimiseen. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on keskeistä ymmärrys siitä, että opiskelija rakentaa jatkuvasti todellisuutta ja osaamistaan merkityksellisellä tiedolla. (Löfström et al. 2017) Tutkiva ja oivaltava oppiminen ovat keskeisiä työtapoja BN-linjalla. Oppimisprosessin aikana opiskelijan ohjaus ja rakentava palaute vahvistavat itseluotamusta, auttavat oppijaa kehittämään ajatteluaan sekä tarkoituksenmukaisia työtapoja. (Lops 2016, Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta.)

Lukiolaiset monipuolisen arvioinnin arjen asiantuntijoita

Arvioinnista puhutaan paljon, silti se ei ole helppoa. Välillä käsitteet arviointi ja arvostelu saattavat sekoittaa. Arviointia tutkinut Najat Ouakrim-Soivio (2015) tuo esille tärkeän ja yllättävän huomion: lukion opetussuunnitelman perusteista puuttuu käsite, joka viittaa summatiiviseen arviointiin. Opetussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä ”oppimisen arviointi” hyvin laajasti ja sillä viitataan kaikkiin arviointitoimiin. Arviointi on tärkeä osa opettajan työtä. Lukiolain (629/1998) mukaan oppiaineen tai aineryhmän arvioinnista päättää opiskelijan opettaja tai, jos opettajia on useita, opettajat yhdessä. Päättöarvioinnista päättävät rehtori ja opiskelijan opettajat yhdessä.

Lukion opetussuunnitelman (2016) perusteissa arvioinnille on annettu monia tavoitteita ja oppimisen arvioinnin merkitystä oppimisprosessissa korostetaan. Arvioinnin ajatellaan tapahtuvan opintojen aikana. Kuitenkin summatiivisen arvioinnin merkitys korostuu lukiolaisen tulevien jatko-opintojen valintamahdollisuuksien edistäjänä. Yliopistojen valintakoeuudistusten myötä jatko-opintoihin pääsemiseen vaikuttaa aiempaa enemmän vain ylioppilaskirjoitusten arvosanat. Ylioppilaskokeissa kokelaiden suoritukset arvostellaan. Kyseessä ei ole samanlainen opiskelua ohjaava prosessi kuin lukio-opintojen aikaisessa arvioinnissa. (Tähkä & Kauppinen 2017)

Talous- ja elinkeinoelämän linjan opinnot lukiossamme ovat ns. koulukohtaisia syventäviä kursseja. Ne toteutetaan monipuolisin opetusmenetelmin ja niiden arvioinnissa on kiinnitetty huomiota opetussuunnitelmassa korostetun monipuolisen arvioinnin toteuttamiseen. Perinteisten kurssikokeiden sijaan tai rinnalla arvioitavia tuotoksia ovat esimerkiksi esitelmät, haastattelut, suulliset tai kirjalliset ryhmäkokeet. Koko kurssin ajan pidettävä oppimispäiväkirja on ollut hyvä tapa tehdä näkyväksi ja arvioida oppimisprosessia. Tavoitteena on, että arviointi ja opiskelumenetelmät ovat tasapainossa. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus käyttää arviointia oppimisensa kehittämiseen. (Tähkä & Kauppinen 2017)

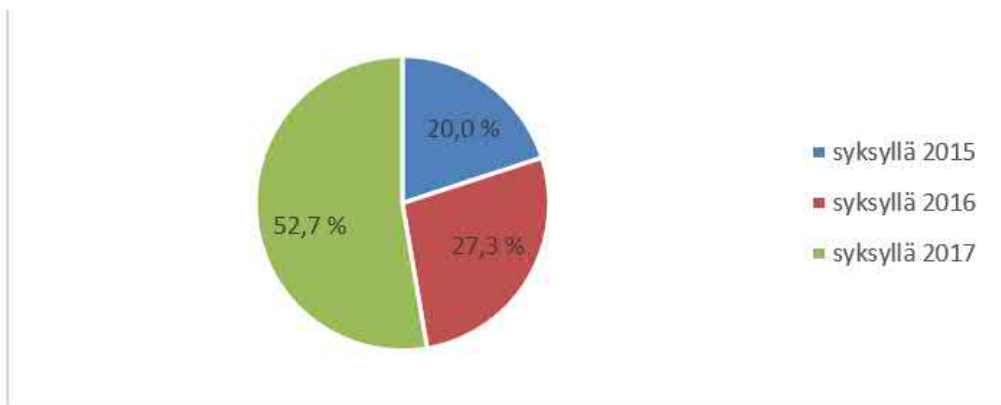
Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tulee huomioida myös opiskelijan tunteiden ja motivaation merkitys opiskelussa. Talous ja elinkeinoelämän linjalla näihin on kiinnitetty huomiota myös arviointitavoissa. Yhä vahvemmin esille on nostettu oppijan itsearviointi- sekä vertaisarviointitaidot. Niitä on harjoiteltu monipuolisesti sekä kurssien aikana että lopussa. Yksi keskeinen peruste valita BN-linjan opiskelijat vastaajiksi oli se, että heille monipuolinen arviointi sekä erilaiset arviointitavat ovat tuttuja lukio-opintojen alusta alkaen. Arviointi on erityisen tärkeää opiskelijoille. Siitä huolimatta arviointia on tutkittu vähän, kuten esimerkiksi Pollari (2017) on todennut väitöskirjatutkimuksessaan.

Kyselyn toteutus

Toteutimme kyselyn opiskelijoiden kokemuksista lukion arvioinnista talous- ja elinkeinoelämän linjalaisille huhtikuussa 2018. Kyselyyn pyydettiin vastaamaan kaikkia koulussamme tuolloin läsnä ollutta 76 businessnorssilaista kolmelta eri vuosikurssilta.

Kyselyyn vastattiin verkossa ja vastausaikaa siihen oli reilu viikko. Ajankohta oli kevään 2018 ylioppilaskirjoitusten sekä lukuvuoden neljännen jakson arviointiviikon jälkeen. Arvioimme kyselyn ajankohdan hyväksi, koska arviointiasiat olivat ajankohtaisia ja opiskelijoilla oli tuoreita kokemuksia monipuolisesta arvioinnista sekä arvosanoista. Ylioppilaskirjoituksiin osallistuneiden abiturienttien tavoittaminen oli haaste, koska he eivät enää suorittaneet lukiokursseja.

Kyselyyn vastasi 55 opiskelijaa. Vastaajista noin puolet oli ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, he olivat aloittaneet opintonsa syksyllä 2017. Toisen vuoden opiskelijoita oli n. 28 % ja abiturientteja vajaa 20 % (KUVIO1.) Vastaajien osuus 72,5 % on mielestämme riittävän kattava. Abiturienttien osuus vastaajista, noin viidennes, selittyy sillä, että ylioppilaskirjoitusten jälkeen opiskelijan mielenkiinto suuntautuu tulevaan. Tätä havaintoa tukee myös se, että vastaajista vain 14,5 % oli suorittanut vähintään lukion päättötodistukseen vaadittavat 75 kurssia. Kyselyn viimeinen aihe ylioppilastutkinnon merkityksestä korkeakoulujen pistevalinnassa ei innostanut abiturientteja vastaamaan kyselyyn, vaikka asiasta keskusteltiin paljon kevään aikana. Ylioppilaskirjoitusten arvosanat merkitsevät tulevaisuudessa nykyistä enemmän, mikäli jatko-opintojen aloituspaikat ratkaistaan yhä useammin pistevalinnoilla.



KUVIO 1. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden lukio-opintojen aloitus

Lähes kaikki vastaajat (98,1 %) olivat suorittaneet enemmän kuin 20 lukiokurssia ja 34,5 % oli suorittanut enemmän kuin 61 kurssia. Voidaan todeta, että opiskelijoilla oli kokemusta lukion arvioinnista sekä arvosanoista. Talous- ja elinkeinoelämän linjan kurssia oli suorittanut kaikki vastaajat, heistä noin viidennes oli suorittanut yli 10 BN-linjan kurssia. Vastauksia tulkittaessa toteamme, että opiskelijoiden kokemukset arvioinnista koskevat kaikkia lukio-opintoja, eivät pelkästään BN-linjan arviointia. Ennen kyselyyn vastaamista opiskelijoita ei etukäteen valmisteltu arviointiteemaan tai avattu arviointiin liittyviä käsitteitä, sillä halusimme saada vastauksissa esiin mahdollisimman aidosti opiskelijan kokemuksia ja ajatuksia arvioinnista.

Lukion arvioinnin tavoitteet

Halusimme nostaa esille opiskelijoiden näkemyksiä arvioinnista. Kyselyssä selvitimme kuinka opiskelijat kokevat lukion opetussuunnitelmassa arvioinnille kiteytetyt tavoitteet:

1. Arviointi edistää opiskelijan oppimista
2. Arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen
3. Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti.

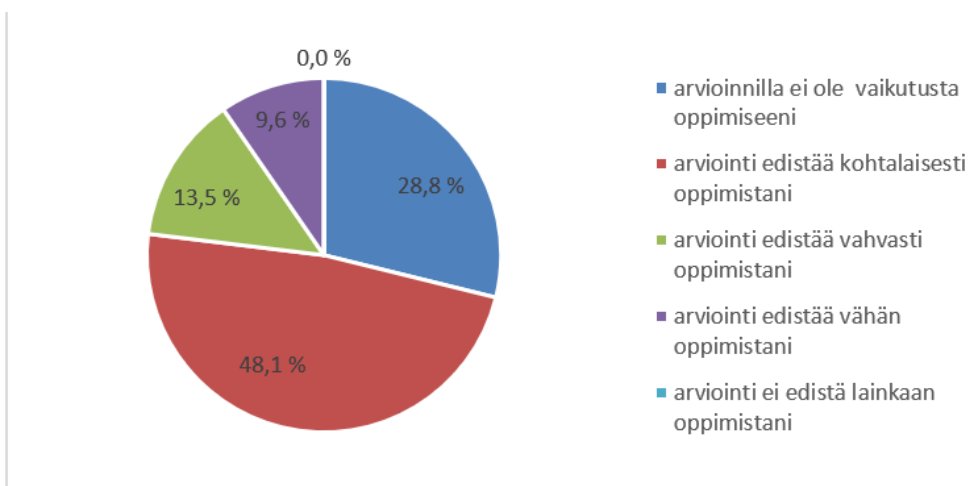
Lopuksi kysyimme opiskelijoiden mielipidettä Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämästä hankkeesta, jonka tavoitteena on nopeuttaa ja joustavoittaa jatko-opintojen aloittamista. Kartoitimme myös opiskelijoiden ajatuksia jatko-opintojen todistusvalinnasta ja ylioppilastutkinnon pisteytyksestä.

”Arviointi luo motivaatiota opiskeluun” - Opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista

Lukion opetussuunnitelman perusteissa viitataan lukiolakiin ja määritellään arvioinnin tavoitteet seuraavasti: ”Opiskelijan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin. Opiskelijan oppimista ja työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti.” (Lops 2016 ja Lukiolaki)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tulee antaa opiskelijalle palautetta opintojen edistymisestä ja oppimistuloksista sekä lukion opintojen aikana, että niiden päättyessä. Arvioinnista todetaan myös, että arvosanan antaminen on yksi arvioinnin muoto.

Arvioinnin tehtävä on edistää opiskelijan oppimista. Ouakrim-Soivion (2015) mukaan arviointi on toteavaa, motivoivaa, ohjaavaa sekä ennustavaa. Arviointi on siten mukana kaikissa oppimisen vaiheissa, sillä sen tehtävänä on tukea ja edistää oppimista ja opettamista. Etenkin opiskelun aikainen arvioinnin ohjaava -tehtävä korostuu formatiivisessa arvioinnissa. Pollari on väitöstutkimuksessaan (2017) selvittänyt lukiolaisten kokemuksia arvioinnista englanninkielen opiskelussa, vahvistaako arviointi opiskelijan voimaantumista (empowerment), vai estääkö se sitä (disempowerment). Pollarin (2017) mukaan riittävä palaute ja itsearviointi voimaannuttivat opiskelijoita, sen sijaan riittämätön palaute ja arvosanojen korostaminen aiheuttivat voimaannuttomuutta ja vähensivät lukiolaisten opiskelumotivaatiota. Kyselyyn vastanneet opiskelijat kokivat yllä mainitun arvioinnin tehtävän toteutuvan hyvin, yli 60 % koki arvioinnin edistävän oppimista joko kohtalaisesti (48,1%) tai vahvasti (13,5%). (KUVIO 2.)



KUVIO 2. Kannustaako arviointi opiskelijaa

Vain vajaa kymmenys vastaajista (9,6%) totesi, että arviointi edistää oppimista vähän. Yksikään ei valinnut vaihtoehtoa: ”Arviointi ei edistä lainkaan oppimista”. Opettajina yllätyimme siitä, että vastaajista lähes kolmannes (28,8 %) koki, ettei arvioinnilla ole vaikutusta heidän oppimiseen.

Avoimeen kysymykseen ”Kuinka arviointi edistää oppimista?” vastasi 33 BN-linjan opiskelijaa. Kysymyksellä halusimme saada esille opiskelijoiden näkemyksiä arvioinnin oppimista edistävästä tehtävästä. Heidän ajatuksensa arvioinnin oppimista edistävästä tehtävästä vaihtelivat paljon.

Niissä vastauksissa, joissa arviointi koettiin positiivisena ja oppimista edistävänä asiana (16 vastausta), sitä kuvattiin motivaation luoja ja vahvistajana. Joissakin vastauksissa nousi vahvemmin esille oppimisen edistämisen kokemukset. Opiskelija kertoi arvioinnin oppimista edistävästä tehtävästä seuraavasti: ”Hyvin, arvioinnista ja virheistä oppii”. Toinen vastaaja kuvasi asiaa näin: ”Erilaisiin arviointitapoihin valmistautumalla oppii ja esimerkiksi arvioiduista kokeista voi oppia virheistään.” Yksi vastaaja totesi, että ”Hyvin, sillä se on usein oikeudenmukainen”.

Avoimissa vastauksissa esille nousi näkemys, että arviointi tarkoittaa arvosanaa. ”Hyvin. Riippuu tietenkin aineesta, haluaako oppimista kehittää vai onko nyk. numeroon tyytyväinen”. Toinen opiskelija ehdotti seuraavaa: ”Arviointi on hyvä osaamista suuntaava asia. Hyvä olisi jos opiskelija halutessaan pystyisi itse korottamaan arvosanaansa lisätehtävillä. Tämä edistää asian oppimista ja parempi arvosana motivoi aina enemmän, kuin huono.”

”Ei vaikuta opiskeluuni”

Osa avoimeen kysymykseen vastanneista (12 vastaajaa) koki arvioinnin merkityksen omaan oppimiseensa melko neutraaliksi tai totesi, ettei sillä ole merkitystä opiskeluun. Nämä vastaukset hämmensivät ja herättivät kysymyksen: mikä on arvioinnin merkitys oppimisessa? Toisaalta vastauksia voi tulkita niin, että oppiminen on autonomista eivätkä siihen vaikuta ”ulkoiset” tekijät kuten arvosanat, jotka voi kokea ”vain” välitavoitteina tai palkkioina tehdystä työstä.

Huolestuttavia olivat ”en tiä” -vastaukset, mikäli arviointi koetaan vieraaksi, ettei kysymykseen osaa tai halua vastata. Toinen askarruttava näkökulma nousi esiin vastauksissa, joissa arviointi koetaan ikään kuin ulkopuolelta annetuksi vastaukseksi osaamisesta: ”Kun olen kokeen suorittanut niin pystyn tuloksesta päättämään olenko sisäistänyt asian”. ja ”Arvosana kertoo opiskelijan työstä, jos arvosana on heikko, silloin saa tietää, että ei osaa asiaa.” Tämä vastaus kuitenkin jatkui ehdotuksella ”Paras palaute olisi numero palaute sanallisen palautteen ohessa.”

”Huonosti, koska arviointi tulee aina kurssin päätteeksi”

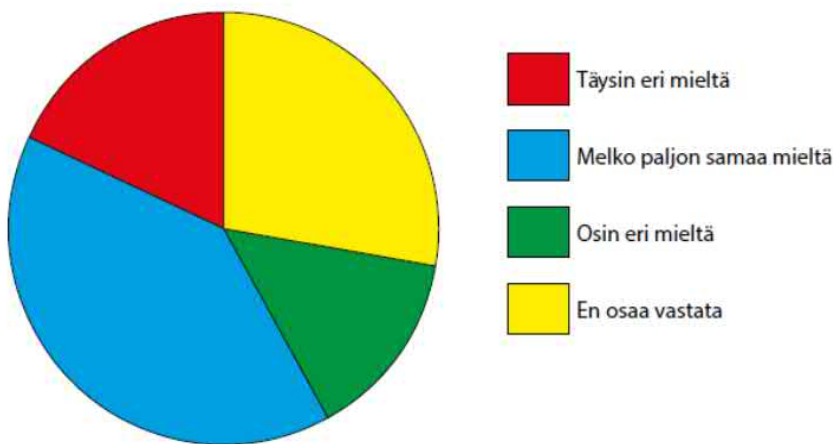
Viiden vastaajan mukaan arviointi ei edistä oppimista. Yllä olevassa vastauksessa arviointi on ehkä nähty ainoastaan kurssiarvosananä. Muutamat vastaukset olivat lyhyitä kommentteja ”huonosti” tai ”ei toimi”. Niissä ei selitetty, miksi arviointi ei tue oppimista. Kyselyn kannalta lyhyetkin kommentit ovat kuitenkin arvokkaita, sillä ne kertovat opiskelijoiden kokemuksia arviointitehtävän toteutumisesta. Yhdessä vastauksessa asiaa oli pohdittu laajemmin, myös sitä, miksi arviointi ei edistä oppimista. ”Erittäin huonosti, sillä on vaikeaa saada henkilökohtaista tukea, jos opiskeltava aihe on vaikea. Tällä on merkitystä siltä kannalta, että opiskelijalla ei ole motivaatiota, jos arvioitaessa ei ole saanut täsmennyistä aiheisiin, joita ei osaa.”

Tämän vastauksen myötä lukiossamme voidaan herättää keskustelua siitä, onnistummeko tukemaan opiskelijoiden oppimista. Lukion opetussuunnitelman (2016) mukaan yksi arvioinnin tehtävä on auttaa opettajia ja kouluyhteisöjä opetuksen vaikuttavuuden arvioinnissa.

”Hyvät numerot motivoivat”

Lukion opetussuunnitelman 2016 mukaan opiskelijan arvioinnin tehtävänä on edistää opiskelijan oppimista. Arvioinnin tarkoituksena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään, mitä heidän on tarkoitus oppia kullakin kurssilla. Arviointi kannustaa opiskelijaa omien tavoitteiden saavuttamisessa.

6. Ota kantaa osaltasi opetussuunnitelman arvioinnin tavoitteen toteutumiseen: "Arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen"



KUVIO 3. Kannustaako arviointi opiskelijaa

Opiskelijat olivat pääosin samaa mieltä väittämän "Arvioinnilla kannustetaan opiskelijaa tavoitteiden asettamiseen" kanssa, 20 % vastanneista oli täysin samaa mieltä ja 40 % vastanneista oli samaa mieltä väitteen numero kuusi kanssa.

Väitteeseen 6 liittyvässä avoimessa osuudessa opiskelijat saattoivat antaa perusteluja näkemyksilleen. Useampi opiskelija oli perustellut vastaustaan sillä, että hyvät numerot motivoivat opiskelussa. Avoimissa vastauksissa opiskelijat nostivat esille myös sen näkökulman, että arviointi kertoo siitä, miten oppiminen sujuu tällä hetkellä ja mitä pitäisi vielä parantaa.

Vastauksissa huomio kiinnittyy siihen, että lähes kolmannes vastanneista (27,3 %) oli vastannut, ettei osaa vastata kysymykseen. Norssin BN-linjalaisille tehdyn kyselyn mukaan arviointi ei ole opiskelijalle selkeä asia. Voidaan ajatella, että arvioinnin perusteista ei ole keskusteltu yhdessä opiskelijoiden kanssa riittävästi. Etenkin arvioinnin laajat ulottuvuudet ovat jääneet monelle epäselviksi. Nuoret kokevat hankalaksi hahmottaa, miten arvioinnilla voidaan kannustaa opiskelijaa. Hyvät numerot toki tulkitaan selkeäksi kannustukseksi, mutta miten esimerkiksi opiskelija voi ymmärtää kohtalaisen arvosanan kannustukseksi, jos omat tavoitteet ovat korkeammalla?

Najat Ouakrim-Soivio (2015) on todennut, arvioinnin kieli on jo itsessään vaikeaa, kun arvioinnin on oltava samalla kannustavaa mutta myös realistisen kuvan antavaa. Arvioinnin kannustavuutta opiskelijalle lisäisi se, että opiskelijalle osoitettaisiin se, mitä hän jo osaa ja on jo oppinut.

Opettajan kannustavalla arvioinnilla on tarkoitus auttaa opiskelijaa tulemaan tietoiseksi omasta osaamisestaan. Kun opiskelija osaa tiedostaa, mitä hän jo osaa ja hallitsee, on hänen helpompi hahmottaa, mitä alueita hänen tulisi vielä kehittää, jotta hän ylittäisi kyseiselle kurssille asetettujen tavoitteiden tasolle. (Ouakrim-Soivio, 2015)

Kysymys 7. Kuinka edellä mainittu arvioinnin tavoite: "Arvioinnilla opiskelijaa kannustetaan omien tavoitteiden asettamiseen." toteutuu mielestäsi. Kysymykseen saatiin 31 vastausta, joista 13 vastausta oli ainakin jossain määrin samaa mieltä.

Opiskelijat vastasivat esimerkiksi näin:

"Hyvin, mutta jälleen riippuu kiinnostuksesta opiskeltavaan aineeseen. Kiinnostavissa aineissa näin yleensä onkin, mutta joillekin esim. kohtalainen nro riittää."

"Arviointi on tärkeä osa oppimista, sillä vain arvioinnin avulla voi saada todenmukaisen käsityksen osaamisestaan."

Yllä olevassa vastauksessa arviointia pidetään jopa ainoana todellisena osaamisen kuvaajana. Vain seitsemässä vastauksessa opiskelija pohtii tavoitteiden ja arvioinnin suhdetta. Kaikissa vastauksissa arviointi ei kannusta opiskelijaa tavoitteiden asettamiseen. Opiskelijat nostivat esille avoimissa vastauksissaan sen, miten arviointi stressaa opiskelijoita. Joku ottaa paljon paineita hyvien arvosanojen hankkimisesta, toinen asettaa tavoitteensa hyvin korkealle ja uupuu lukion aikana. Kouluterveyskyselyiden yhteydessä on noussut esille niin peruskoululaisten kuin lukiolaisten uupuminen opinnoissaan. (Kouluterveyskysely 2017)

"Arviointi luo ennemminkin paineita, eikä omia tavoitteita."

"Itselläni on joka kurssin alussa tavoitteet, ja niiden saavuttamiseksi pyrin työskentelemään."

"Jokainen opiskelee sen tasoisesti kuin pyrkii."

"Asetan tavoitteeni kaikessa 10:iin"

"Pyrin saamaan itselleni asettamia arvosanoja."

"Tavoitteiden asettamisesta ei kauheasti puhuta arvioinnin yhteydessä, mutta toki kurssien alussa jne."

"Opiskelija saattaisi aliarvioida itsenään ja täten asettaa tavoitteet alemmaksi kuin mihin suuremmalla työpanoksella pystyisi."

Itsearviointi ärsyttää opiskelijoita

Lukion opetussuunnitelman (2016) mukaan arvosanan antamisen tukena voidaan käyttää opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointia. Nykyään voidaan puhua monitahoarvioinnista, jolloin arvioitiprosessiin osallistuu eri tahoja opettajan lisäksi. Arviointia tekevät opettajan lisäksi esimerkiksi oppija itsearvioinnein, opiskeluryhmä vertaisarvioinnilla. (Keurulainen, 2013) Opiskelijoiden näkemyksen mukaan itsearviointia käytetään eri kursseilla paljon, myös vertaisarviointi oli tuttua opiskelijoille.

On todettu, että vertais- ja itsearviointien yhdistäminen arviointipäätökseen on tehokasta oppimiselle. Itsearviointi ja vertaisarviointi edistävät opiskelijoiden tietoisuutta arviointikriteereistä ja samalla ne edistävät opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja, oman oppimisen hallintaa. (Keurulainen, 2013)

Kysymys 8. Ota kantaa osaltasi opetussuunnitelman arvioinnin tavoitteen toteutumiseen "Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti."

8. Ota kantaa osaltasi opetussuunnitelman arvioinnin tavoitteen toteutumiseen "Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti."



KUVIO 4. Palaute, itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa

Suurin osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli melko samaa mieltä väitteen kanssa. Avoimen kysymyksen kohdalla nuoret ovat kommentoineet, että itsearviointi ja vertaisarviointi toimivat kohtuullisesti. Palaute voi auttaa opiskelijaa kehittämään omia vahvuuksiaan. Opiskelijat korostavat rakentavan palautteen merkitystä oman työskentelyn ohjaamisessa. Rakentava palaute kannustaa sekä ohjaa opiskelijaa tiedostamaan paremmin omaa osaamistaan. Opiskelija oli nostonut esille, että opettajan kannustava palaute antaa opiskelijalle potkua yrittää ja jaksaa eteenpäin opinnoissa, mutta jos opiskelija kokee, ettei opettaja välitä hänen oppimisestaan, on hänen helpompi luovuttaa. Opettajan antama selkeä opastus ja palaute välittävät opiskelijalle myös opettajan kiinnostusta. Kouluterveyskyselyn 2017 tuloksissa nousi esille se, että opiskelijat kokevat, että opettajat eivät ole kiinnostuneita heistä (Kouluterveyskysely 2017). Tämä on surullinen ajatus. Olisi syytä selvittää tarkemmin, miksi opiskelijat kokevat, että opettajat eivät kiinnostu heistä. Yksi selitys voi olla, mikäli arvioinnin yhteydessä opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus jää liian vähäiseksi tai läpinäkymättömäksi, opiskelija voi kokea, ettei hänestä olla riittävästi kiinnostuneita. Suuret ryhmäkoot todennäköisesti heikentävät opiskelijan ja opettajan keskinäistä vuorovaikutusta.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 18,1 % oli osin tai täysin eri mieltä annetun väitteen kanssa. Opiskelijoiden näkemykset avoimissa vastauksissa olivat vahvoja. Itsearviointi koettiin lähinnä opiskelijoita ärsyttäväksi, turhaksi, ne eivät ole hyödyllisiä. Opiskelijoiden mielestä vertaisarviointi on lähinnä vitsi, kun kavereille annetaan hyvää palautetta. Vain yhdessä vastauksessa toivottiin lisää vertaisarviointia. Vastaavia huomioita on kommentoitu mm. Arviointia kehittämässä blogissa, jossa nostettiin esille, että sosiaaliset suhteet vaikuttavat vertaisarviointiin. Jotta vertaisarvioinnin keskeiset hyödyt aukeaisivat tarpeeksi opiskelijoille, olisi syytä avata vertaisarviointia tarkemmin yhdessä opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat mieltävät arvioinnin erityisesti opettajan tehtäväksi, joten vertaisarviointiin ei välttämättä suhtauduta samanlaisella vakavuudella kuin kurssiarvosanaan. Opiskelijoilla on mahdollisuus tukea ja auttaa vertaistaan arvioinnilla. Opiskelijat ovat olleet samassa oppimistilanteessa ja he ovat keskenään yhdenvertaisessa asemassa. Vertaisarviointi on subjektiivista, esimerkiksi opiskelijoiden sosiaaliset suhteet vaikuttavat opiskelijoiden tekemiin arviointeihin. Vertaisarviointitilanteet tulisi ohjata ja ohjeistaa niin huolellisesti ja selkeästi, että opiskelijalla olisi riittävästi työkaluja rakentavan vertaisarvioinnin tekemiseksi. (Salavuo) Laadulliseen arviointiin, kuten esimerkiksi itse- ja vertaisarviointeihin, yhdistyy tulkinallisuus. Näin ollen arviointi ei ole niin objektiivista kuin miksi se määrällisessä arvioinnissa mielletään. Arvioijat tarvitsevat selkeän käsityksen arviointikriteereistä sekä yhteistä keskustelua kriteerien sekä arviointiaineiston havainnon tulkinnasta, jotta yhteinen ymmärrys löytyy. (Keurulainen 2013)

Itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin periaatteista olisi käytävä luokassa vielä enemmän yhteistä keskustelua sekä sovittava yhteisistä pelisäännöistä, millaista arviointia koulussa on syytä harjoitella tekemään. Lukiolainen voisi kokea itse- ja vertaisarvioinnit mielekkäämmiksi, mikäli hän voisi saada lisää tietoa siitä, miten kyseiset täydentävät arviointitavat kehittävät hänen omia oppimistaitojaan ja näiden taitojen kehittymistä jatko-opintoja varten.

Yrittäjyyskasvatuksen parissa korostetaan itsearviointia keskeisenä arviointimenetelmänä. Tärkeiksi arvioinnin keinoiksi on nostettu mm. vertaisarviointi, portfolio ja keskustelu. Itsearvioinnin tulisi perustua selkeisiin kriteereihin, jotka yrittäjyyskasvatuksen ollessa kyseessä perustuvat yrittäjyyskasvatuksen viitekehukseen. (Tiikkala & Seikkula-Leino)

Jyväskylän yliopiston Kemian laitoksen ja opettajankoulutuksen opinnäytetyössä Lukio-opiskelijoiden näkemyksiä kemian opetuksen arvioinnista tehdyt havainnot tukevat tekemämme kyselyn tuloksia. Kemian opetusta lukiossa arvioineet opiskelijat eivät pääsääntöisesti motivoituneet itse- ja vertaisarvioinnista. Osa opiskelijoista tiedosti menetelmien edut, muttei kokenut itse- ja vertaisarviointia itseään hyödyttävänä tai motivoivina. (Merilaita, 2017)

Vertaisarvioinnin tarkoituksena on sitouttaa opiskelijaa yhteisiin tavoitteisiin ja työskentelyyn sekä vastuunkantoon niin omasta kuin muidenkin oppimisesta. Myös vertaisarviointia tulee harjoitella autenttisisissa oppimistilanteissa, jotta opiskelija voi oppia, miksi on tärkeää ja mielekästä arvioida niin omaa kuin toisten oppimista ja työskentelyä.

Lähes kolmannes opiskelijoista on valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa”. Voi olla, että asiasta ei ole sellaista mielipidettä, jonka haluaisi jakaa, tai koetaan helpommaksi valita vastaukseksi vaihtoehto, jota ei tarvitse selittää sen enempää.

Itsearviointitaitoja pidetään hyvin tärkeinä, kun arvioidaan opiskelijan oppimista. Itsearviointitaidot lisäävät opiskelijan tietoisuutta siitä, mitä ja miten arvioidaan. Itsearviointiin myötä pyritään kehittämään opiskelijoiden metakognitiivisia taitoja, joiden avulla opiskelija oppii itse asettamaan itselleen mielekkäitä oppimistavoitteita sekä arvioimaan saavuttamia tuloksia verraten niitä asetettuihin tavoitteisiin. Tosin olemassa on myös kriittisiä näkemyksiä itsearviointin hyödyllisyydestä. Kasanen (2003) on tuonut esille, että alaluokkien oppilaille itsearviointi ei ole hyödyllistä, mikäli hän ei ymmärrä itsearviointin tavoitteita tai hänellä ei ole vielä reflektointitaitoja. Tällöin itsearviointi saattaa vaikuttaa kielteisesti oppilaan itsetuntoon ja minäkuvaan. (Oaukrim-Soivio 2015)

Lukiolaiset ovat alakoululaisia vanhempia ja todennäköisesti heillä on jo kokemusta ja tottumusta itsearviointin tekemisestä. Ehkä itse- ja vertaisarviointeja tulisi käyttää läpinäkyvämmiin kurssiarvosanan antamisen yhteydessä, jotta opiskelija kokisi, että hänen omasta pohdinnastaan omasta oppimisestaan on oikeasti konkreettista hyötyä hänen oppimisessaan ja kurssiarvioinnissa.

Nykyään ajatellaan oppimaan oppimisen taitojen olevan tärkeitä taitoja, joita jokainen tarvitsee työelämään astuessaan. Opiskelija pystyy itse havainnoimaan, ohjaamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. Opiskelija oppii ohjaamaan itse omaa oppimisprosessiaan sekä asettamaan tavoitteita oppiselleen sekä arvioimaan tavoitteiden saavuttamista. Vertaisarviointin tavoitteet olisi tärkeää sitoa opittavaan aiheeseen, jolloin arviointi muodostaisi selkeämmin yhtenäisen kokonaisuuden (Salavuo 2018).

Hive Helsinki -koulu on joulukuussa 2018 julkistettu uudenlainen koodauskoulu, jonka perusta on ranskalaisessa ”Ecole 42” -oppimiskonseptissa. Vertaisoppimisen, luovuuden, kriittisen ajattelun sekä kommunikaation yhdistelmä on korvannut perinteisen koulun mallin, oppilas –opettaja -asetelman. Koulun FAQ-sivuilla kerrotaan, että koulussa ei ole opettajia opettamassa, vaan opiskelijat opiskelevat tiimeissä ja oppivat toisiltaan. Vertaisoppiminen korostaa tiimityötä ja vuorovaikutusta. Opiskelijat arvioivat toisiaan ja oppivat vertaisarvioimisesta. Koulu aloitti toimintansa heinäkuussa 2019. (Hive Helsinki) Tässä koulussa koko oppiminen perustuu vertaisilta oppimiseen ja on esimerkki siitä, kuinka merkittävänä vertaisoppimista pidetään.



Kysymys 9. Kuinka arvioinnin tavoite ”Palaute sekä itse- ja vertaisarviointi ohjaavat opiskelijaa tarkentamaan asetettuja tavoitteita ja kehittämään työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti” toteutuu mielestäsi?

TAULUKKO 1

Palaute, itse- ja vertaisarviointi voivat kehittää työskentelyä. Toimii	Itse- ja vertaisarviointi on turhaa / ärsyttävää. Eivät ole hyödyllisiä	En osaa sanoa.
Palaute ja vertaisarvioinnit voivat kehittää työskentelyä, kun taas itsearviointit koen turhaksi. Itsearviointia ei aina käytetä, mutta se tarkoittaa hyvin tavoitteita. Kohtalaisesti. Ihan ok. ihan ok Toimii Mikäli palaute on rakentavaa ja kannustavaa auttaa tämä tsemppaamaan opiskelijaa jatkamaan heikommista suorituksista huolimatta, mutta mikäli opiskelija on arvioinut itsensä huonoksi eikä palautekeskustelussa saa konkreettista tukea ja selkeää opastusta missä menee vikaan ja mitä voisi parantaa, ei opiskelija jaksakaan siihen itse aikaa tuhjata mikäli opettajakaan ei ole hänestä kiinnostunut. Niin se menee Osaa tunnistaa vahvuuksiaan ja heikkouksiaan	Itsearviointi ei tee mitään muuta kuin, ärsyttää opiskelijoita. Vertaisarviointi on vitsi. Kehutaan toveria. Itsearviointi on hankalaa mielestäni. Hieman huonosti. Itsearviointit tuntuvat melko turhilta. En kokenut saavani itse- tai vertaisarvioinnista apua. Ei se välttämättä toteudu Ei vaikutusta Itsearviointi ei vaikuta tavoitteisiin ja on täysin turha En usko vertaisarviointien vaikuttavan opiskelijan kehitykseen mitenkään. Itsearviointit saattavat joidenkin kohdalla olla hyödyllisiä, mutta usein opiskelija tietää kyllä ”missä mennään” ilman (kirjallisia) itsearviointejakin. Vertaisarviointit eivät aina ole kovin hyödyllisiä. Itsearviointit toimivat ihan hyvin.	Monella kurssilla tehdään itsearviointeja. En osaa sanoa. En tiää. emt

3.4. ”Todistusvalinta jatko-opintoihin lisää paineita menestyä kirjoituksissa”

Lukuvuonna 2017-2018 Opetus- ja kulttuuriministeriö kehitti jatko-opintojen opiskelijavalintaan uudenlaisen pisteytystyökalun. Tavoitteena on lisätä uusien ylioppilaiden osuutta aloittavien korkeakouluopiskelijoiden joukossa, vähentää erilaisten pääsykokeiden järjestämistä sekä epätoivottuja välivuolia. Opiskelijan menestys toisella asteella ja ylioppilaskokeissa kertoo opiskelijan valmiuksista korkeakouluopinnoissa.

Ylioppilaskirjoitukset ja -tutkinto on tärkeä instituutio Suomessa. Tutkinnon tausta on Helsingin yliopiston pääsykokeena, 1900-luvulla kirjoitukset ovat olleet lukion päättökoe ja 2000-luvulla on vahvistunut ajatus tutkinnoista opiskelijavalintojen välineenä. (Löfström et al. 2017)

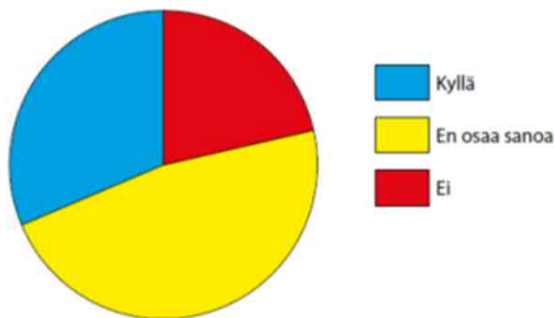
Todistusvalinnan pisteytystyökalu puhutti lukiolaisia paljon kuluneena lukuvuonna. Osalla nousi esiin paljon erilaisia kysymyksiä ja huolia, miksi opiskelijoilla ei ollut tästä tietoa opintoja aloittaessaan. Lähes puolet opiskelijoista vastasi kyselyssä, ettei tiedä, onko uudistus hyvä vai huono asia. Lähes kolmasosa piti uudistusta hyvänä asiana ja viidesosa vastaajista piti uudistusta huonona asiana.

Asetelmaan 2 on koottu opiskelijoiden vastaukset avoimeen kysymykseen 11, jossa opiskelijalla oli mahdollisuus perustella omaa vastaustaan. En osaa sanoa –vaihtoehtoa perusteltiin sillä, ettei vielä ennen kirjoituksia voinut tietää, miten omat kirjoitukset menevät. Hyvin menneet kirjoitukset kääntävät näkemyksen uudistuksesta positiivisemmaksi.

Ne opiskelijat, jotka kokivat uudistuksen huonoksi, nostivat esille perusteluina mm. sen, että lukion merkitys korostuu, ylioppilaskirjoitukset tuottavat ahdistusta, koska ne määräävät opiskelijan tulevaisuuden. Osa piti yhdistettyä pääsykoetta ja todistusvalintaa parempana vaihtoehtona.

Ne opiskelijat, jotka kokivat uudistuksen hyväksi, korostivat sitä, että hyvin ylioppilaskirjoituksissa menestyneet hyötyvät uudistuksesta. Toisaalta esille nostettiin kirjoitusten aiheuttaman stressin kasvavan. Joku ajatteli todistusvalinnan olevan vähemmän stressaavaa kuin valintakoe.

On huomattava, että kyselyyn vastatessa ei opiskelijoilla tai kouluilla ollut tarkkaa tietoa pisteytystyökalun lopullisesta muodosta. Opiskelijat joutuivat vastaamaan kysymykseen epävarmassa tilanteessa. Kysymys 10. Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt hankkeen, jossa halutaan nopeuttaa ja joustavoittaa jatko-opintojen aloittamista. Tavoitteena on lisätä opiskelijavalinnoissa sitä, että merkittävästi suurempi osa korkeakoulujen opiskelijoista valitaan ylioppilastutkinnon arvosanojen ns. todistusvalinnassa. Ylioppilastutkinnon aineet on pisteytetty kunkin oppiaineen lukion opetussuunnitelman kurssimäärästä (pakolliset ja valtakunnalliset syventävät) laskemalla neliöjuuri. (http://oha-forum.fi/public_html/wordpress/wp-content/uploads/2018/02/pistetaulukot_nettiin.pdf) Mitä mieltä olet, parantaako todistusvalinta mahdollisuuksiasi tulevassa jatko-opintohaussa?



Kysymys 11. Millaisia ajatuksia sinulla herää todistusvalinnasta sekä oppiaineiden ylioppilastutkinnon pisteytyksestä?

KUVIO 5. Mitä mieltä olet, parantaako todistusvalinta mahdollisuuksiasi tulevassa jatko-opintohaussa?

Kysymys 11. Millaisia ajatuksia sinulla herää todistusvalinnasta sekä oppiaineiden ylioppilastutkinnon pisteytyksestä?

Saimme avoimeen kysymykseen 55 vastausta, joista niukka enemmistö (17 vastausta) näki uudistuksen positiivisena asiana. Vastaajista tusina piti suunniteltua muutosta huonona. Loput vastaajista eivät joko osanneet tai halunneet vastata kysymykseen. Osa nuorista vastasi ehdollisesti, vastaus vaihtuu sen

mukaan, onnistuuko opiskelija yo-kirjoituksissa. Joissakin vastauksissa tulevaan pisteytykseen ehdotettiin muutoksia, esimerkiksi lukiokurssien arvosanojen mukaan lukemiseksi.

TAULUKKO 2

Hyvä asia	Huono asia	En osaa sanoa, Muu kommentti
<p>17 kommenttia</p> <p>ok</p> <p>Positiivisia sekä miellyttäviä hyviä</p> <p>Olen asemoitunut niin, että luen kirjoituksiin niin hyvin, että pystyn saavuttamaan maksimituloksen.</p> <p>Olen valmistautunut pääsemään kouluun suoraan todistuksella</p> <p>Hyvä juttu</p> <p>Se on pelkästään hyvä asia omalla kohdallani, sillä kirjoitukset menivät hyvin. Kuitenkin, se heikentää niiden opiskelijoiden mahdollisuuksia, jotka eivät jostain syystä ole lukioon/ylioppilaskirjoituksiin panostaneet.</p> <p>Etenkin hyvä ajatus. Oikeus-tieteelliseen ja lääketieteelliseenkin olisi mahdollisuuksia päästä helpommin! Ylioppilaskokeisiin luku viä myös aikaa siihen nähdään vaivaa. Näin oppilaan on vaikea heti sen jälkeen alkaa lukemaan pääsykokeisiin ja väli-vuosia kertyy.</p> <p>Hyvä</p> <p>Mielestäni tulevia valmistuvia kohtaan mahtava mahdollisuus, mutta itse en koe tilannetta kannaltani hyödylliseksi, sillä opetussuunnitelman muutos, sähköistyneet kokeet sekä ylioppilastutkinnon kokeiden muuttuminen yhä soveltavamaksi vaikutti paljon siihen, mitä arvosanoja kirjoitin, eikä niistä ole hyötyä valinnassa, jossa tarvitsee olla L paperit.</p>	<p>12 kommenttia</p> <p>Kasaa liikaa paineita ja stressiä lukion käyntiin ja itse valmiiksi korkeat paineet ylioppilaskokeista kasvaa entisestään. Mielestäni se on hyvä asia jos korkeakouluihin pääsisi eri valinnoilla</p> <p>On mielestäni kohtuutonta, että opiskelijat valitaan sisään ylioppilastutkinnon perusteella. Kaikki eivät ole syystä tai toisesta pystyneet menestymään ylioppilaskirjoituksissa. Tiedän montakin abiturienttia, jotka ovat kirjoittaneet E-L paperit eikä tiedä varmaksi, minne haluaa opiskelemaan lukion jälkeen. Onko siis reilua, että sellainen opiskelija, joka ei edes tiedä haluaako hän todella kyseistä opiskelupaikkaa, valitaan sellaisen sijaan, joka tietää varmaksi haluavansa opiskelupaikan ja on valmis suorittamaan pääsykokeen sitä varten? Toki tämä palvelee sitä 5% opiskelijoista, jotka ovat L paperit kirjoittaneet. He voivat vapaasti mennä kokeilemaan tuntuisiko tämä ala oikealta, ja jos ei tunnu niin aina voi valita uudelleen, kun ei tarvitse edes pääsykoetta tehdä.</p> <p>Missään koulussa ei pitäisi olla todistusvalintaa.</p>	<p>16 kommenttia</p> <p>En osaa sanoa (3 kpl)</p> <p>Voi olla hyötyä jos kirjoitukset menee hyvin, mutta haittaa jos kirjoitukset menee huonosti. Vaikea siis vielä sanoa.</p> <p>Kysymyksiä</p> <p>En tiedä</p> <p>Ei tule samalla lailla lisää luettavaa kuin nyt yo-kirjoitusten jälkeen, mutta samalla kirjoituksissa menestymisen paineet kasvavat.</p> <p>en osaa sanoa</p> <p>Pitää antaa yliopistolaiselle ennenkään vapaa.</p> <p>En tiää</p> <p>Jos menee huonosti koe, ei pitäisi olla siitä kyse, pääseekö kouluun. Enemmän kouluihin haastatteluita.</p> <p>Jotkut hyötyvät siitä jotkut taas eivät</p> <p>Hieman epäselvää</p> <p>Pisteytys pitäisi kohdentaa joka alalle erikseen</p> <p>Bisnes kursseista pitäisi saada enemmän hyötyä</p> <p>Mielestäni YO-kirjoitusten lisäksi tulisi huomioida lukiotodistuskin. Muuten koko lukion numerot ovat täysin turhia.</p>

Hyvä asia	Huono asia	En osaa sanoa, Muu kommentti
<p>Menisin siis tekemään ennemmin valinta kokeen ja niin minun täytyykin.</p> <p>Osalle porukasta varmasti auttaa jatko-opiskelupaikan saantia, mutta toisaalta joitakin oppilaita muutos harmittaisi.</p> <p>Hyvä asia</p> <p>Todistusvalinta voisi olla huomattavasti helpompi ja stressittömämpi tapa päästä jatko-opiskeluihin lukion jälkeen, kunhan vain panostaa ylioppilaskirjoituksiinsa. Jos kirjoitukset jostain syystä menevät huonosti, siinä tapauksessa valinta ylioppilastodistuksen mukaan olisi erittäin huono käytäntö.</p> <p>ihan jees</p> <p>osittain hyvä asia, mutta myös tekee ylioppilaskokeista tärkeämpiä ja stressaavampia kuin ennen</p> <p>Ylioppilastutkinnolla on suuri merkitys. Hyviä uudistuksia tarvitaan jatko-opintoihin liittyen</p> <p>Itselläni on muutama aine, joiden kirjoitusten uskon menevän erittäin hyvin.</p>	<p>Hyvä todistus voisi antaa hakuprosessissa esim. lisäpisteitä, mutta sen ei pitäisi määrittää kouluun pääsyä.</p> <p>Yo 30% ja pääsykoe 70% jatko-opintoihin hakiessa. Näin jatko-opinnot eivät määräydy yksien kirjoitusten mukaan.</p> <p>Itse pitäisin korkeakouluun pääsyn 50/50. Puolet todistuksella ja puolet pääsykokeilla.</p> <p>Todistuksella ei saa olla liikaa valtaa.</p> <p>Erittäin ahdistavaa, kun ylioppilaskokeet määrittävät todella paljon sitä, mitä tulen tekemään tulevaisuudessa. En koe saavani tarpeeksi tukea, että tietäisin, miten valmistautua YO-kokeisiin</p> <p>Todistusvalinta on hyvä niille jotka suoriutuvat ylioppilaskokeista hyvin mutta niissä huonosti menestyville pitäisi pysyä mahdollisuus pääsykokeisiin</p> <p>Lukion merkitys korostuu</p> <p>On mielestäni hullua, että nuorille kasataan valtava määrä stressiä ja työtä ylioppilaskokeeseen. Mielestäni koko lukioajan työ pitäisi ottaa huomioon, jotta ylioppilaskokeet eivät olisi aivan liian stressaavia ja tulevaisuutta päättäviä.</p>	

BN-linjan opiskelijoiden kokemuksia arvioinnin merkityksestä lukiossa

Arviointi kiinnostaa sekä opiskelijoita että opettajia. Vaikka aihepiiri on kiinnostava, arjessa käytettyjen arviointikäsitteiden määrittely on jäänyt epäselväksi ja väärinymmärrykset ovat mahdollisia, kuten tekemästämme kyselystä voi päätellä. Olisiko lukiossa tarpeen avata arviointikäsitteitä yhtenäisenä kokonaisuutena. Lukion arjessa opiskelijoiden ja opettajien väliset arviointikeskustelut koskevat usein oppiainekohtaista kurssin suorittamista.

Selvitimme kyselyssä, kuinka opiskelijat kokevat opetussuunnitelman arvioinnin tavoitteet ja niiden toteutumisen. Vastauksien perusteella opiskelijat ovat nähneet arvioinnin pääosin annettuina arvostuksina.

Vaikka lukion opetussuunnitelmassa kuvataan arviointia pitkälti formatiivisesta näkökulmasta, opiskelijoiden vastauksissa se ei tullut ilmi. Se oli yllätys. Vastausten perusteella iso osa opiskelijoista näkee vain arvostukset osaamisen kuvaajina. Opettajina pohdimme, osaammeko tukea opiskelijaa oppimisprosessin aikana ja ehdimmekö antaa riittävästi palautetta oppimisen etenemisestä. Arvioinnin merkittävänä haasteena on osaamisen ja oppimisprosessin näkyväksi tekeminen.

Kyselyssämme selvitimme, tukevatko arviointimenetelmät opiskelijoita omien tavoitteiden asettamisessa. Opiskelijat kokevat, että hyvät arvostukset motivoivat heitä opiskelemaan. Tämä tulos oli oletettava, kuten se, että vastausten perusteella heikot arvostukset eivät innosta. Arvioinnissa ei korostu riittävästi jo hankittu osaaminen. Opiskelija kokee epäonnistuneensa, mikäli arvostus ei vastaa hänen odotuksiaan. Keskeinen kysymys on, kuinka opiskelija voisi kokea arvioinnin aidosti kannustavaksi. Kannustavan arvioinnin tulee olla avointa ja rehellistä, joka tekee opiskelijan tietoiseksi omasta osaamisestaan. Kuitenkin vastausten mukaan opiskelijoita kannustavat pääasiassa vain hyvät arvostukset.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden mukaan itsearviointi on heille tuttu menetelmä, jota käytetään paljon lukion opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti osana lukiokurssien arviointia. Hämmästyttävää oli se, että vaikka yli puolet vastanneista koki itsearvioinnin auttavan omien tavoitteiden asettamisessa, tuli avoimissa kysymyksissä vahvasti esille se, että itsearviointi koetaan turhana jopa ärsyttävänä. Näiden vastausten perusteella voi kysyä, olemmeko onnistuneet perustelemaan itsearvioinnin merkityksen oman oppimisprosessin edistäjänä sekä jatko-opintojen keskeisenä toimintatapana. Lähes viidennes opiskelijoista koki ettei itsearviointi kannusta heitä omien tavoitteiden asettamisessa.

Vertaisarvioinnin kohdalla opiskelijat kokivat rehellisyyden vaikeaksi. Vastausten mukaan arvioinnin avoimuuden tilalle nousivat kaverisuhteet, kaverille annettiin mieluusti vain hyvää palautetta. Arvioinnin monipuolisuuden ja arviointitaitojen kehittämisen kannalta ajatuksia herättävä oli yhden opiskelijan kommentti, jossa vertaisarviointia pidettiin ”vitsinä”. Vertaisarviointitaidot jatko-opinnoissa ja tieteellisessä työskentelyssä ovat keskeisiä taitoja. Vastauksissa oli myös positiivisia näkemyksiä vertaisarvioinnista ja yksi vastaaja toivoi sitä lisää. Itse- ja vertaisarviointiin liittyvä piirre on se, että arviointi on jossain määrin subjektiivista. Arvioinnin kriteerejä tulisi avata tarkemmin yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Keväällä 2018 tehdyssä kyselyssä näkyi opiskelijoiden huoli jatko-opintojen pistevalinnasta, joka korostaa vain menestystä ylioppilaskirjoituksissa. Ristiriitaisesti nykyisessä lukion opetussuunnitelmassa halutaan vahvistaa moniammatillista osaamista ja ilmiöoppimista, joita jatko-opintojen pistevalinta ei tue. Uusi pistevalinta on vaikuttanut siten, että opiskelijat ovat muuttaneet henkilökohtaisia opintosuunnitelmiaan. Esimerkiksi Helsingin Sanomissa (23.11.2018) haastateltu opiskelija kertoi tähtäävänsä kauppakorkeaan tai oikeustieteellisen lukion jälkeen ja vaihtaneensa ylioppilaskirjoitus suunnitelmaansa koska pisteytystyökalu ei tuo yhteiskuntaopin ylioppilasarvosanalla riittävän hyviä pisteitä. Yhteiskuntaoppi on ainoa lukion oppiaineista, jossa opiskellaan lakitietoa ja taloustiedon perusteita, joten on hyvin ristiriitaista, ettei niiden opiskeleminen lukiossa vahvista jatko-opintoihin pääsyä.

Marraskuussa 2018 hallitus antoi eduskunnalle ylioppilaskirjoitusten uudistamista koskevan lakialoitteen. Sen mukaan ylioppilastutkinnon uudistuksella vahvistetaan yleissivistystä, edistetään tutkinnon kansainvälisyyttä ja joustavoitetaan kokelaan asemaa. Jatkossa opiskelijat kirjoittavat vähintään viisi ainetta. Tavoitteena on muodostaa tutkinnosta tasapainoisempi, joka mittaa nykyistä paremmin lukion opintojen osaamista ja ylioppilaskokeisiin tulee myös oppiainerajat ylittäviä tehtäviä. Ylioppilaskokeen

voi suorittaa myös englannin kielellä. Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen uskoo joustavamman ylioppilastutkinnon suorittamisen vähentävän kokelaiden stressiä. Kyselyymme vastanneet opiskelijat toivovat esille sen, että lukio-opinnot uuvuttavat ja etenkin ylioppilaskirjoitusten arvosanat luovat paineita opiskelijoille, joten on myönteistä, mikäli suunniteltu uudistus onnistuu vähentämään paineita. Ylioppilastutkintolaki ja lukiolaki astuivat voimaan 1.8.2019. (HE 235/2018 ja OKM tiedote 2015)

Lukion opetussuunnitelmia on uudistettu 2000-luvun aikana kahdesti, viimeisin lukion opetussuunnitelma otettiin käyttöön syksyllä 2016. Seuraava lukion opetussuunnitelma otetaan suunnitelmien mukaan käyttöön syksyllä 2021, joten väliin jäävien viiden lukuvuoden aikana kertyviä kokemuksia ei ehditä tarkastella ja arvioida. Onko uudistuksen taustalla riittävästi tietoa mihin lukion opetussuunnitelmaa tulisi kehittää?

Lähteet

- Hive Helsinki [verkkajulkaisu]. (Luettu 7.12.2018) Saatavissa: <https://www.hive.fi/fi/meista>
- Hive Helsinki [verkkajulkaisu]. (Luettu 7.12.2018) Saatavissa: <https://www.hive.fi/fi/faq>
- Hotulainen, R. & Vainikainen, M-P. 2017. Arviointipalautteen merkitys minä-käsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Helsinki: Juvenes-Print, 26–41.
- Keurulainen, H.: Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten. 2013 Teoksessa: Räsänen, A. (toim.) Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Opetushallituksen Raportit ja selvitykset 2013:3. Juvenes-Print. 37–58.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019
- Lukiolaki 21.8.1998/629. Finlex Luettu 6.12.2018 Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Lukiolaki 714/2018
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus.
- Löfström, J., Virta, A. & Salo U-M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi – yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. 2017. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 15.
- Merilaita, N. 2017. Assessment of learning or assessment for learning Lukio-opiskelijoiden näkemyksiä kemian opetuksen arvioinnista. Pro Gradu –tutkielma Jyväskylän yliopisto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö Usein kysyttyä opiskelijavalintojen uudistuksesta. [verkkosivusto]. Luettu 6.12.2018. Saatavissa: <https://minedu.fi/usein-kysyttya-korkeakouluvalinnat>
- Opetus ja kulttuuriministeriö, Ylioppilastutkinto uudistuu – jatkossa kaikki opiskelijat kirjoittavat vähintään viisi ainetta. (OKM tiedote 15.11.2018) [verkkajulkaisu]. Luettu 2.12.2018. Saatavissa: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ylioppilastutkinto-uudistuu-jatkossa-kaikki-opiskelijat-kirjoittavat-vahintaan-viisi-ainetta
- Ouakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Otava.
- Pollari, P. 2017. (Dis)empowering Assessment? Assessment as Experienced by Students in Their Upper Secondary School EFL Studies. Jyväskylä Studies in humanities. University Printing House. University of Jyväskylä.
- Pölkki, M. 2018. Stressiä, uupumusta ja kyynisyyttä kokee jopa puolet lukiolaisista – Professori: Jaksaminen on otettava vakavasti uudistusten keskellä. Helsingin Sanomat 16.1.2018. [verkkajulkaisu]. Luettu 26.5.2018. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005526008.html>

Salavuo M. 2018. Vertaisarviointi on yhteisöllistä oppimista parhaimmillaan. [verkkojulkaisu].

Luettu 6.12.2018. Saatavissa: <https://www.arviointiakehtamassa.fi/blog/miikka-salavuo-vertaisarviointi-on-yhteisollista-oppimista-parhaimmillaan>

Tampereen yliopiston normaalikoulun lukion opetussuunnitelma 2016. [verkkojulkaisu].

Luettu 6.12.2018. Saatavissa: <https://norssi.uta.fi/wp-content/uploads/LOPS-220617-151117-150818-230918-muutos.pdf>

Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. 2017. Kouluterveyskysely 2017. [verkkojulkaisu]. Luettu 6.12.2018.

Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>

Tiikkala, A. & Seikkula-Leino, J. Yrittäjyyskasvatuksen arviointi sen kehittämisen näkökulmasta.

Teoksessa Rytkölä et al. (toim.) Yrittäjyyskasvatus perus- ja toisella asteella – näkökulmia pedagogiikan kehittämiseen, 163-165.

Tähkä, T. & Kauppinen, E. 2017. Näkökulmia arviointikäytäntöjen kehittämiseen lukiokoulutuksessa.

Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:4.

Helsinki: Juvenes-Print, 20–25.



Paavo Jyrkiäinen & Anne Jyrkiäinen

REFLEKTIIVINEN ITSEARVIOINTI POSITIIVISEN KASVUN VOIMAVARANA
OPETUSHARJOITTELUSSA

Johdanto

Suomalaisen opettajan ammattitaitoon luotetaan: hän voi suunnitella ja toteuttaa opetusta luovasti ja itsenäisesti. Tällöin työotteessa ajattelutaitojen ja reflektiivisten valmiuksien merkitys korostuu. Opettajan työ muuttuu yhä vaativampaan suuntaan ja edellyttää hyvinvointitaitojen hallintaa. Opettajankoulutuksen ja koulujen opetussuunnitelmissa itseohjautuvuutta korostava oppimissuuntaus on ollut vallitsevana 1990-luvulta lähtien. Viime aikoina tämän kaltaiseen koulutusajatteluun on kohdistunut kritiikkiä. Kuka kykenee itseohjautuvaan oppimiseen ja toisaalta miten myönteistä kasvua voidaan tukea? Opetusharjoittelussa opiskelijalta edellytetään reflektiivisiä valmiuksia omien toimintojensa ja kokemustensa syvälliseen pohdintaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden reflektiivistä itsearviointia opetusharjoittelujakson aikana. Tutkimuksen tavoitteena on kehittää opetusharjoittelun reflektiivisen itsearvioinnin malli, jonka avulla opiskelija pystyy jäsentyneesti reflektimaan opetusharjoittelun aikana kertyneitä oppimiskokemuksiaan ja kehittämään myönteisesti omia vahvuuksiaan. Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus ja sen aineisto koostuu neljän opiskelijan opetusharjoittelujakson aikana tuottamasta oppimisraportista. Tutkimusaineisto analysoidaan teoria-ohjaavan sisällönanalyysin avulla hyödyntäen ammatinhallinta- ja ilmapiiritekijöitä sekä psykologisen pääoman tekijöitä. Tutkimuksen tuloksena esitetään opetusharjoittelun reflektiivisen itsearvioinnin malli.

Asiasanat: Ohjattu opetusharjoittelu, reflektiivinen itsearviointi, ammatillinen kasvu, psykologinen pääoma

Opettajaksi kasvun tukeminen opetusharjoittelussa

Opettajaksi kasvu on ainutlaatuinen prosessi, ja sen tukeminen opettajankoulutuksen aikana on ollut useiden tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (esim. Beijaard, Meijer, & Verloop 2004; Darling-Hammond 2017; Korthagen 2017; Korthagen 2010; Korthagen & Vasalos 2005; Mäkinen, Linden, Annala & Wiseman 2018; Hasari 2019). Erityisesti opetusharjoittelussa opiskelijalle tarjoutuu tilaisuus reflektiiviseen pohdintaan, itsearviointiin ja oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen vuorovaikutuksessa ohjaajien ja vertaisten kanssa (Korthagen & Vasalos 2005; Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Larrivee 2008). Opiskelijoiden reflektiivisten valmiuksien kehittyminen ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys, varsinkaan jos ammatillinen kasvun ja reflektion käsitteisiin ei paneuduta riittävän hyvin (Hasari 2019; Mansvellder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007). Myös puutteellinen ohjeistus portfolion laatimiseen ja hyödyntämiseen saattaa olla esteenä (Mansvellder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007).

Kirjallisuuskatsauksessaan Beijaard ym. (2004) osoittavat opettajan ammatillisen identiteetin määrittelyn vaikeuden. Erilaiset ammatillisen identiteetin painotukset opettajan työympäristön, käytännön taitojen ja kokemusten sekä persoonallisen identiteetin välillä eivät tarjoa riittävästi yhteisiä käsitteitä, joiden avulla opettajaksi opiskelevan opettajaidentiteettiä voitaisiin tukea. Beijaard ym. (2004) kannustavat tutkijoita ja opettajankouluttajia tarkastelemaan opettajan identiteettiä ikään kuin ammatillisena maisemana (Clandinin, Connelly & Bradley 1999), joka rakentuu kerronnallisesti. Maisema-metaforassa opettaja on monin tavoin ja aistein vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen toimijoiden kanssa, hän havaitsee työn edellyttämiä realiteetteja sekä rakentaa suhdetta menneeseen ja ammatilliseen tulevaisuuteen (Clandinin, Connelly & Bradley 1999). Timoštšuk ja Ugaste (2010) muistuttavat, että opettajaksi opiskelevien opettajaidentiteetti rakentuu kokemusten kautta, joihin tunteet vahvasti liittyvät.

Tällöin opiskelijat tarvitsevat tukea niiden käsittelyyn ja vahvistusta sekä oman opettajaidentiteetin rakentamiseen että opettajayhteisöön liittymiseen.

Saadakseen kokonaiskuvan opetusharjoittelun ohjauksen monimuotoisuudesta Jyrhämä ja Syrjäläinen (2009) määrittelevät opettajaksi kasvamisen ilmiötä ja esittävät käsitteellisen välineen opetusharjoittelun ohjaustyöhön. Heidän mallinsa jakaantuu yhtäältä ohjaussuhteeseen ja toisaalta ohjaajan ja opiskelijan pedagogiseen suhteeseen. Malli tuottaa ohjaajaroolien typologian, joka voi toimia käsitteellisenä välineenä ohjaustyössä. Sen avulla myös ohjaajan roolia ja ohjaussuhdetta on mahdollista analysoida ja kehittää. (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009.) Mallin näkökulma on ohjaajan, jolloin sen pyrkimys on tukea ohjaajan taitoa tulkita opiskelijan tarpeita ja kykyä tietoisesti mukauttaa omaa toimintaansa niiden mukaiseksi.

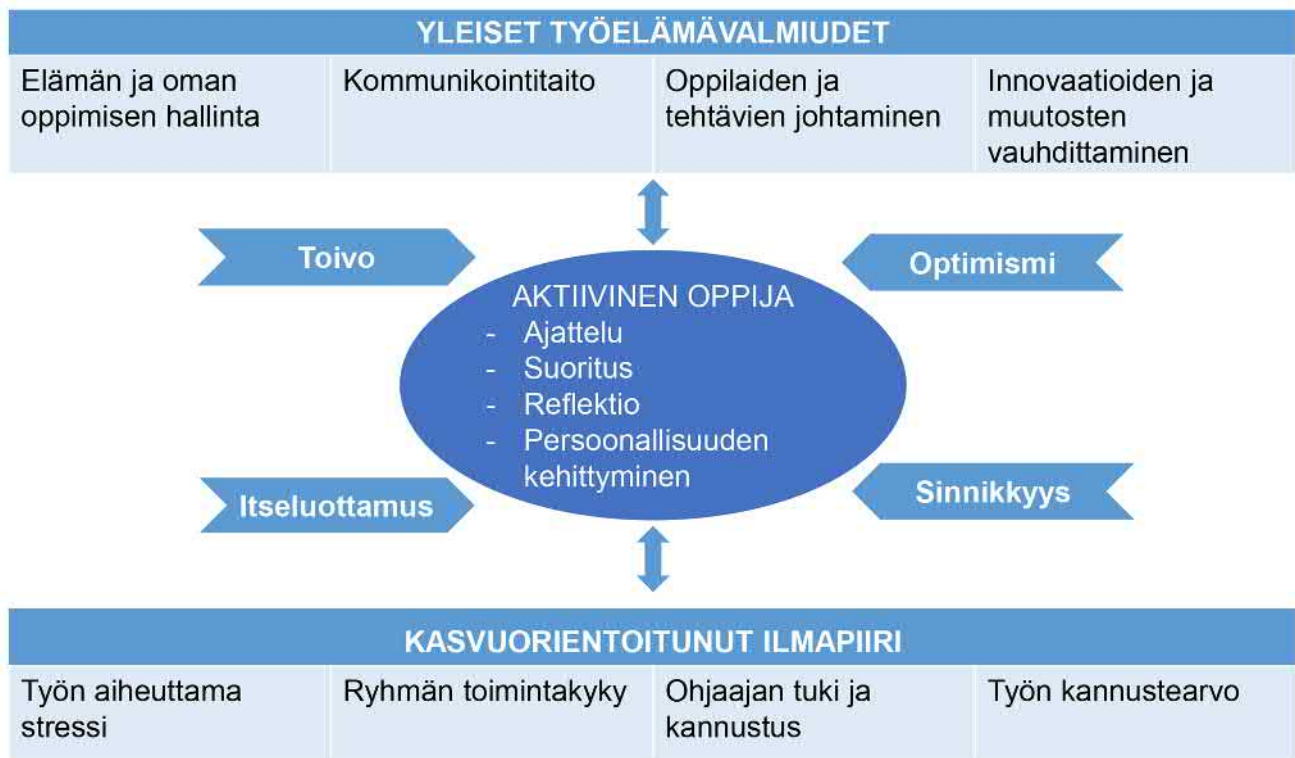
Korthagen ja Vasalos (2005) puolestaan ovat luoneet opettajankoulutuksen tueksi ohjausmalleja, jotka pohjautuvat kokemukselliseen oppimiseen ja reflektioprosessiin sekä tähtäävät teorian ja käytännön välisen kuilun kaventamiseen. Ohjausmalleista ALACT (Action, Looking back, Awareness, Creating alternative, Trial) tukeutuu kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen sekä näihin liittyen reflektiivisen ajattelun kehittämiseen. Se etenee induktiivisesti lähtien opiskelijan omista kokemuksista ja mielikuvista. Tavoitteena on itseohjautuva opiskelija, joka myöhemmin työelämässä on itseohjautuvasti omaa työtään kehittävä opettaja. Korthagenin (2004; Korthagen & Vasalos 2005) sipulimalli (Onion model) pureutuu opetustapahtuman eri kerrosten kokemusten reflektointiin ydinkysymyksinään ”kuka olen?” ja ”millainen opettaja haluaisin olla?”. Mallin ydinreflektiot ovat verrattavissa Seligmanin (2002) positiivisen psykologian tavoitteeseen tukea yksilöä ulkoisten kokemusten avulla löytämään sisäistä vahvuutta. Reflektion käsite ymmärretään syvällisenä pohdintana ja kyselynä, mikä johtaa uuteen ymmärrykseen sekä muutokseen toiminnassa ja itsen ymmärtämisessä. Molempia malleja voidaan hyödyntää reaaliaikaisessa pohdinnassa ja reflektoinnissa, mutta ne eivät yksinään kannattele opiskelijaa hänen henkilökohtaisissa kasvun kysymyksissään.

Sekä Jyrhämän ja Syrjäläisen (2009) että Korthagenin ja Vasaloksen (2005) malleissa opetusharjoittelu nähdään keskeisenä paikkana, jossa toisaalta teoreettista tietoa käytännöllistetään ja toisaalta käytäntöä yhdistetään teoriaan. Se edellyttää mahdollisuutta vuorovaikutukseen ohjaajan kanssa, jolloin analysoidaan, pohditaan ja arvioidaan reflektiivisesti opetustapahtumaa ja tuetaan opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista. Korthagen kuitenkin (2017) muistuttaa, että reflektion käsite jää usein määrittelemättä ja sen oppiminen edellyttää huolellista ohjausta. Jos halutaan tukea opettajaksi kasvua, pitää ottaa huomioon opiskelijan ajatukset, tunteet ja toiveet, Korthagen (2017) tähdentää. Jotta opiskelija saisi mahdollisuuden tarkastella, pohtia ja arvioida kasvuaan opetusharjoittelun aikana, hän tarvitsee edellistä moniulotteisemman tuen ajattelulleen.

Ruohotie (2002) näkee ammatillisen kasvun jatkuvana oppimisena elämänuralla. Hän keskittyy ammatillisen kasvun tukemiseen organisaatioissa, mutta hänen malliaan voidaan soveltaa myös opetusharjoittelun ohjaukseen ja tarjota siten välineitä opettajaksi opiskelevan ammatilliseen kasvuprosessiin. Ammatillisen kasvun edellytyksinä Ruohotie (2002) tarkastelee yleisiä työelämävalmiuksia, jotka Evers, Rush ja Berdrow (1998) jakavat neljään taitoalueeseen: elämänhallinta, kommunikointitaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Ruohotie painottaa, että jatkuvan kasvun ehdottomia edellytyksiä ovat yksilön omat havainnot ja tulkinnot työstä ja työympäristöstä. Siten Ruohotien yleisten työelämävalmiuksien rinnalle voidaan lisätä kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät: johdon/esimiehen (ohjaajan) tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi (Ruohotie 2002). Nämä taitoalueet ja osatekijät esiintyvät eri painotuksin myös opetusharjoittelun yhteydessä, ja ohjauskeskusteluissa niitä voidaan tarkastella reflektiivisesti.

Vastaavasti Luthans (2002) tarkastelee yksilöiden kyvykkyyttä organisaation toiminnan edistämises-
sä. Luthans (2002) muistuttaa, että epäonnistumisten arvioimisen sijaan tärkeää on vahvuuksien ko-
rostaminen. Positiiviseen psykologiaan (Seligman 2002) pohjautuva vahvuuksien tukeminen tuottaa
yksilön positiivisen vahvistumisen kautta hyvää koko yhteisölle (Youssef-Morgan & Luthans 2013). Lut-
hans erottaa psykologisen pääoman neljä ulottuvuutta, joilla yksilön vahvuuksia voidaan tukea: toivo
(hope), optimismi (optimism), sinnikkyys (resilience) ja itseluottamus (confidence) (Luthans 2002; Rau-
hala, Leppänen & Heikkilä 2013; Youssef-Morgan & Luthans 2013). Nämä neljä ulottuvuutta painot-
tavat yksilön kykyä suoriutua tehtävistään: toivo liittyy tavoitteisuuteen, oman työn suunnitteluun ja
erilaisten vaihtoehtojen tunnistamiseen, optimismi luo henkilökohtaista uskoa tulevaisuuteen, sinnik-
kyys painottaa vastuullisuutta, lannistumattomuutta ja yksilön kykyä hyödyntää omia resurssejaan ja
itseluottamus korostaa selviytymisen tunnetta ja yksilön kykyä tunnistaa omaa osaamistaan erilaisissa
tilanteissa (Youssef-Morgan & Luthans 2013).

Edellä esitetyt teoreettiset lähtökohdat yhdistämme kuviossa 1 opetusharjoittelun ohjausta tukeviksi
tekijöiksi. Kuviossa opiskelija nähdään aktiivisena oppijana ja oppimista tapahtuu ajattelun, suoriu-
tumisen, itsereflektion ja persoonallisuuden kehittymisen kasvun alueilla (Mentkowski & Associates
2000). Aktiivista oppimista vahvistetaan psykologisen pääoman ulottuvuuksien avulla.



KUVIO 1. Opetusharjoittelun ohjauksen tekijät Ruohotietä (2002), Luthansia (2002) sekä Mentkowskia ja Associatesia (2000) mukaillen

Tässä tutkimuksessa opiskelijan reflektiivistä itsearviointia tuettiin opetusharjoittelun ohjauksen ku-
vion 1 avulla. Ohjauskeskusteluissa kuvio ja sen tekijöiden luonnehdinnat olivat lähtökohtia, joiden
avulla opiskelija sai pohtia, miten ammatinhallintatekijät, ilmapiiri ja psykologisen pääoman ulottuvuu-
det olivat läsnä tai vaikuttaneet hänen ammatilliseen kasvuunsa.

Reflektiivisen itsearvioinnin tukeminen opetusharjoittelussa

Reflektio on prosessi, jossa harkinnan, pohtimisen ja ajattelun kautta jäsennetään todellisuutta. Dewey (1910) määrittelee reflektiivisen ajattelun uskomusten aktiiviseksi, huolelliseksi ja peräänantamattomaksi pohdinnaksi sitä tukevien johtopäätösten valossa. Oppimisprosessin reflektoinnin kaksi keskeistä tehtävää ovat oman oppimisprosessin itseohjaus ja praktisen tiedon kehittyminen. Reflektointi on merkittävä osa itsearviointia, mutta reflektion ja itsearvioinnin välinen raja ei ole selkeä. Ojanen (1993) määrittelee niiden eron siten, että reflektiossa pääpaino on tietoisuuden ja ajattelun kehittämisessä, itsearvioinnissa puolestaan toiminnan arvioinnissa suhteessa tavoitteisiin. Atjonen (2007) toteaa, että itsearviointiin liittyy kiinteästi reflektiivisyys. Sen avulla on mahdollista ymmärtää ja pohdiskella omaa toimintaa eri kannoilta sekä ohjata ja muuttaa sitä. Atjonen tiivistää: ”Itsearvioinnissa muodostetaan itselle oppimistavoitteita, hankitaan ja muokataan tietoa tavoitteiden saavuttamiseksi sekä toimitaan, kehitetään ja arvioidaan omia ratkaisuja ja toiminnan seurauksia. (Atjonen 2007, 81–82.)” Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä reflektiivinen itsearviointi, jolla tarkoitamme opiskelijan oppimisraporttiin tuottamaa pohdintaa omasta opetusharjoittelustaan, kun hänen pohdintaansa on tuettu opetusharjoittelun tekijöiden avulla. Reflektiivinen itsearviointi kohdistuu Atjosen (2007) määrittelyn mukaisesti opetusharjoitteluprosessin eri vaiheisiin.

Reflektion tukena voidaan käyttää päiväkirjaa tai jotakin muuta luontevaa pohdinnan muotoa, johon myöhemmin voidaan palata. Tynjälä (1999) puhuu oppimispäiväkirjasta, joka on opiskelijan henkilökohtainen reflektiivisen ajattelun apuväline. Murtonen (2013) muistuttaa, että vapaamuotoinen oppimispäiväkirja ei välttämättä anna kovin hyödyllistä lähtökohtaa oppimiskokemusten reflektoinnille, jos opiskelijan valmiudet sen laatimiseen ovat puutteelliset. Mälkin (2010) mukaan reflektio on kompleksinen prosessi, jossa ihmisen itsesuojelusäätelyllä ja tunteilla on merkittävä rooli ja siten reflektioprosessin tukeminen välttämätöntä.

Mansvelder-Longayroux, Beijaard ja Verloop (2007) ovat analysoineet opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja eli portfolioita ja sen perusteella määrittelevät reflektion kuutena erilaisena oppimistoimintana: muistelu, arviointi, analysointi, kriittinen käsittely, määrittely ja pohdinta. Heidän tutkimuksessaan oppimistoiminnoista muistelu ja arviointi rohkaisivat opetusharjoittelijoita huomaamaan oman käyttäytymisensä, toimintansa ja niiden kehittymisen opetusharjoittelun aikana. Oppimistoiminnoista analysointi, kriittinen käsittely, määrittely ja pohdinta esiintyivät vain harvoin opiskelijoiden portfolioissa. Nämä oppimistoiminnot ovat kuitenkin tärkeitä opitun jäsentämiselle ja tiedon uudelleen jäsentämiselle. Ne ovat merkityksellisiä, kun opiskelija luo omaa käytännön ja teoreettisen tiedon välistä ymmärrystä. Hyvällä etukäteisohjeistuksella ja ohjaajan tuella opiskelijaa voidaan auttaa muodostamaan selkeä ymmärrys oman opettajuutensa kehittymisestä ja sen kuvailusta portfolioon. Opiskelijan reflektiivistä toimintaa helpottaa työskentelylle annettu strukturoitu rakenne, tarkennettu ohjeistus ja ohjaajan tuki. (Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007.) Murtosen (2013) mukaan ohjatussa oppimispäiväkirjassa määritellään etukäteen ne asiasisältöön liittyvät teemat, joiden pohjalta opiskelija reflektoi oman oppimisensa etenemistä. Parhaimmillaan menettely mahdollistaa alakohdaisen substanssitudon omaksumisen ja opiskelijan oman oppimisen reflektion asiasisällöistä.

Tutkimuksen konteksti, tutkimuskysymys ja tutkimusmenetelmä

Tampereen yliopistossa luokanopettajaopiskelijoiden aineopintoihin kuuluvassa Laaja-alaistavassa harjoittelussa painottuu opetuksen eheyttäminen, integrointi ja projektikeskeisyys (Opinto-oppaat 2017–2019). Opintojakson keskeinen tavoite on lisätä teorian ja käytännön vuoropuhelua, ja sen aikana pyritään saamaan kokonaiskuva opettajan työstä. Opiskelija on läsnä mahdollisimman paljon koulun arjessa ja tutustuu ammattiin liittyvän yhteistyön muotoihin. Keskeistä on myös opiskelijan oman ajat-

telun ja reflektiivisten valmiuksien kehittyminen. Erityisesti kaksi opetussuunnitelmassa mainituista Laaja-alastavan harjoittelun tavoitteista liittyy reflektiivisten valmiuksien kehittämiseen: Opiskelija 1) kykenee hankkimaan uutta tietoa ja toimimaan siten, että teoreettinen ja käytännöllinen ymmärrys syvenee ja kykenee kehittämään itseään, opetustaan ja koulua sekä 2) arvioi omaa ajatteluaan ja toimintaansa ja ymmärtää oman subjektiivisuutensa ajattelijana ja toimijana (Opinto-oppaat 2017–2019). Harjoittelun aikana opiskelija dokumentoi tapahtumia ja pitää harjoittelusta oppimispäiväkirjaa, jonka pohjalta hän laatii oppimisraportin. Tarkoituksena on tarkastella omaa ammatillista kehittymistä sekä analysoida oman opetuksen toteutumista ja oppimistuloksia suhteessa opetusharjoittelun tavoitteisiin.

Tässä artikkelissa selvitetään ja kuvaillaan opiskelijan reflektiivisten itsearviointivalmiuksien tukemista ja kehittämistä ohjatussa opetusharjoittelussa. Edellä esitettyyn teoreettiseen katsaukseen nojautuen esitämme tutkimuskysymyksiä:

Millaisia kokemuksia opiskelija reflektoi opetusharjoittelun ohjauksen tekijöiden avulla?

Miten opetusharjoittelun ohjauksen tekijät tukevat opiskelijan reflektiivistä itsearviointia?

Tässä tapaustutkimuksessa analysoitiin neljän opiskelijan oppimisraportit, jotka he tuottivat itsenäisesti ohjattujen opetusharjoitteluiden aikana. Aineisto kerättiin peräkkäisinä lukuvuosina siten, että ensimmäisenä lukuvuotena kerättiin yksi raportti ja se analysoitiin pian opintojakson päättymisen jälkeen, ja seuraavana lukuvuonna analyysi tarkistettiin vielä kolmen muun raportin keruun jälkeisen analyysin yhteydessä. Jälkimmäisessä opetusharjoittelussa opiskelijat toivoivat, että he voisivat tutustua ja hyödyntää reflektiivisessä itsearvioinnissaan positiivista pedagogiikkaa (Seligman 2002). Tutkimus sai siten design-tutkimuksen piirteitä (Design-based research-collective 2003; Plomp 2013), kun täydensimme opetusharjoittelun ohjauksen tekijöitä ja reflektiivisen itsearvioinnin teoreettista taustaa psykologisen pääoman tekijöillä (Luthans 2002). Yksittäisten oppimisraporttien analysointi tarjosi mahdollisuuden huolelliseen ja syvälliseen paneutumiseen (Yin 1994). Analyysin alkuvaiheessa oppimisraportteja luettiin kokonaisuutena ja pyrittiin hahmottamaan opiskelijoiden reflektointien ulottuvuuksia. Sen jälkeen oppimisraporttien tekstejä tulkittiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin tapaan (Erlingsson & Brysiewicz 2017; Kondracki, Wellman & Amundson 2002). Oppimisraporttien tekstit (yhteensä 39 sivua) luokiteltiin teoriaohjaavasti opetusharjoittelun ohjauksen tekijöitä hyödyntäen. Luokittelun jälkeen luokat yhdistettiin temaattisesti.

Opiskelijoiden reflektiivisen itsearvioinnin jäsentyminen

Jäsennämme tuloksia edellä esitetyn opetusharjoittelun ohjauksen tekijöiden (KUVIO 1) viitekehyksessä. Lähtökohtana tulosten tulkinnassa on opiskelija aktiivisena oppijana, joka kehittyy ajattelun, suorituksen, reflektion ja persoonallisuuden alueilla. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan eritellä tuloksia näiden alueiden mukaan (ks. Jyrkiäinen 2013), vaan keskitytään työelämävalmiuksien taitoalueiden ja kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijöiden analyysin tuloksiin sekä positiivisen pääoman ulottuvuuksien pohdintaan tai kehittymiseen. Seuraava sitaatti opiskelijan oppimisraportista kuvaa reflektiivisten itsearviointitaitojen kehittymisen vaikeutta:

Laaja-alastavan harjoittelun yleisiin tavoitteisiin kuuluu myös oman ajattelun ja reflektoinnin kehittyminen. Reflektointitaitojen hallitseminen opettajan työssä on tärkeää, jotta voisi kehittää omaa työtään ja tarvittaessa myös muuttaa toimintaansa. Tätä on painotettu useaan otteeseen myös opintojen aikana, mutta näiden taitojen kehittämiseksi ei kuitenkaan ole tehty konkreettisesti niin paljon kuin olisi toivonut. Usein se on ollut kuin sanahelinää, eikä reflektointitaitojen kehittymiseen ole juurikaan saatu tukea tai todellisia neuvoja. (Opiskelija M)

Opiskelijakokemusta vahvistaa Klemolan ja Yli-Panulan (2018) tutkimustulos, jossa todetaan, että luokanopettajaopinnoista puuttuu systemaattinen reflektion ohjaus. Itsenäinen raportointi ei ole opiskelijalle helppoa, ja opetusharjoittelussa on syytä huolehtia, että opiskelija saa riittävästi tukea omalle ajattelulle (ks. myös Mälkki 2010). Izadinian (2013) toteaa katsausartikkelissaan, että useat tutkijat tähdentävät opiskelijan arvojen, uskomusten, tunteiden, opetuskäytäntöjen ja kokemusten reflektoinnin edistävän ammatillisen identiteetin kehittymistä. Taulukkoon 1 kokoamme vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen opetusharjoittelun ohjauksessa ilmenneet työelämävalmiuksien taitoalueet ja oikeanpuoleiseen sarakkeeseen kasvuorientoituneen ilmapiirin osatekijät vastinpareiksi. Taulukon keskelle liitämme kuhunkin kohtaan esimerkkilainauksen opiskelijoiden reflektioista. Yhden opiskelijan reflektioesimerkit ovat taulukossa rinnakkain ja opiskelijat on koodattu versaalilla. Siten työelämävalmiuksien ja kasvuorientoituneen ilmapiirin vastinpareja voi lukea ja tulkita rinnakkain. Viimeisenä taulukossa esitämme esimerkin, miten opiskelija kokee hyödyntäneensä positiivisen psykologian mukaista hyvän huomaamista omassa työssään. Taulukon jälkeen kuvailemme analyysin tulokset.

TAULUKKO 1. Yleiset työelämävalmiudet ja kasvuorientoitunut ilmapiiri vastinpareina sekä psykologisen pääoman esimerkkikuvaus

Yleiset työelämävalmiudet	Opiskelijan reflektio-esimerkki	Opiskelijan reflektio-esimerkki	Kasvu-orientoitunut ilmapiiri
Elämän ja oman oppimisen hallinta	Ajankäytön organisointi ja hallinta sekä taito löytää vastapainoa työlle olivat nyt avainasemassa tavoitteen täyttymiseksi tässä harjoittelussa. Opiskelija M Kaikkein eniten koin onnistumisia yllättävien tilanteiden ja isompien kokonaisuuksien suunnittelun ja oman stressinsietokyvyn hallinnassa. Opiskelija P Työn ja koulun tuomia paineita käsittelen useimmiten rentoutumalla. Opiskelija L	Toisaalta lähestyvä harjoittelu myös hiukan mietityttää oman jaksamisen kannalta. Opiskelija M – – en kokenut kovinkaan suurta stressiä, mitä oli ehkä harjoitteluissa ollut aiemmin. Opiskelija P Koen kuitenkin, että stressiä ei ollut liikaa, vaan kuljin harjoittelun ajan stressinsietokyyni ylärajoilla, joka toisaalta varmasti pisti minut keskittymään ja panostamaan täysillä siihen, mitä olin juuri silloin tekemässä. Opiskelija L	Työn aiheuttama stressi
Kommunikointitaito	Sekä Wilman käyttäminen että arviointikeskustelut olivat minulle uusia asioita ja niihin oli todella mielenkiintoista ja hyödyllistä päästä tutustumaan. Opiskelija M Joutuessamme tekemään suunnitelmiin muutoksia A:n kanssa oli helppo neuvotella – – E:n kanssa en nähnyt asioita aivan samalla tavalla, mutta en tarkoita, että hän toimisi väärin. Opiskelija V	Kaikkien luokan kolmen harjoittelijan tiimin yhteistyö on sujunut mielestäni kohtuullisen hyvin. Opiskelija M Tällaiset erot ovat mielenkiintoisia huomioita – – samalaisuus antaa myötätuulta ja erilaisuus tarjoaa uusia näkökulmia ja omien arvojen uudelleen arviointia. Opiskelija V	Ryhmän toimintakyky

Yleiset työelämävalmiudet	Opiskelijan reflektio-esimerkki	Opiskelijan reflektio-esimerkki	Kasvu-orientoitunut ilmapiiri
Oppilaiden ja tehtävien johtaminen	<p>Kutsua näyttelyn avajaisiin oli noudatettu todella kiitettävästi – – Vanhempien ja isovanhempien lisäksi paikalla oli myös muita oppilaille tärkeitä aikuisia, rinnakkaisluokkien oppilaita ja muiden luokkien harjoittelijoita.</p> <p>Opiskelija M</p> <p>Halusin luoda mahdollisuuksia itsetutkiskelulle, jotta oppilaat voisivat pohtia, missä ovat hyviä, missä voivat kehittyä – –.</p> <p>Opiskelija V</p>	<p>Ohjauksissa on syvennytty moniin tärkeisiin teemoihin kuten opettajan työhyvinvointiin. – – Vanhempien ja erilaisten ongelmatilanteiden kohtaamisesta on käyty monia arvokkaita keskusteluja.</p> <p>Opiskelija M</p> <p>Ohjaaja ohjasi katsomaan jaksoa säännöllisin väliajoin hieman etäämmältä – – itselleni tuli olo, että mieluummin purkaisin omia kokemuksiani ja keskustelisin oppilaista.</p> <p>Opiskelija V</p>	Ohjaajan tuki ja kannustus
Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen	<p>Harjoitteluparini kanssa yhdistelimme erilaisia eheyttämisen suuntauksia melko vapaasti, ja jaksollamme oli erotettavissa niin projektikeskeistä kuin ilmiöpohjaistakin oppimista – – harjoittelujakson aikana korostui design-suuntautuneen pedagogiikan piirteet.</p> <p>Opiskelija M</p> <p>Jaksomme kantavaksi teemaksi valitsimme positiivisen pedagogiikan, – – tavoitteeni jaksolle oli kehittää kokonaisuudessaan oppilaiden vuorovaikutus- ja tunnetaitoja sekä kohentaa oppilaiden itseluottamusta ja pystyvyyden tunnetta.</p> <p>Opiskelija L</p>	<p>Harjoittelun alkamista odotan innolla, sillä mielestäni tähän mennessä opintoja kaikista opettavaisimpia ja antoisimpia ovat olleet kuuden viikon perusharjoittelujaksot toisen opintovuoden syksyllä ja keväällä</p> <p>Opiskelija M</p> <p>Harjoittelu on tuonut minulle itsevarmuutta omaa asiantuntijuuteeni ja koen olevani varmempi siitä mitä teen ja luotan omiin ratkaisuihini enemmän kuin aiemmin. Minusta asiantuntijuudessaani erityisen hyvää tällä hetkellä on aito kiinnostus kasvatusalaa ja lapsen kehitystä sekä oppimista kohtaan.</p> <p>Opiskelija L</p>	Työn kannuste-arvo
Psykologinen pääoma	<p>Kävimme palavereissa myös lävitse omia onnistumisia positiivisen psykologian ja pedagogiikan valossa. Mielestäni tämä edesauttoi oman opettajakuvan muotoutumisessa ja hyvän huomioimista omassa toiminnassa – –</p> <p>Opiskelija P</p>		

Tulokset osoittavat, että opiskelijat reflektoivat kokemuksiaan opetusharjoittelun ohjauksen tekijöiden avulla kuvion 1 kaikilla osa-alueilla. Reflektiivinen itsearviointi kohdistui monipuolisesti omaan toimintaan opetustilanteissa, opiskelijaryhmässä ja ohjaustilanteissa sekä jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin.

Elämän ja oman oppimisen hallinta on taitoalue, joka vastaavasti stressitekijöiden kanssa näyttäytyi opiskelijoiden oppimisraporteissa selvänä. Molempia teemoja oli käsitelty laajasti ja usein toisiinsa kytkeytyneinä, mikä kävi ilmi seuraavasta esimerkistä: ”Tämän harjoittelun aikana keskustelimme useaan otteeseen harjoitteluparini ja myös ohjaajan kanssa oman jaksamisen tärkeydestä. – – Ajankäytön organisointi ja hallinta sekä taito löytää vastapainoa työlle olivat nyt avainasemassa tavoitteen täyttymiseksi tässä harjoittelussa” (Opiskelija M). Opiskelijat kuvailivat, että ensimmäiset harjoittelut ovat heille usein henkisesti raskaita, koska huomio kiinnittyy voimakkaasti itseen ja omaan tekemiseen. Raporteista kävi ilmi, että harjoittelujakson aikana he oppivat entistä paremmin käsittelemään tunnetilojaan ja arvioimaan voimavarojaan. Taitojen ja rutiinien karttumisen mukanaan tuoman varmuuden lisääntymisestä opiskelijat kirjoittivat laajasti. Levon ja työn tasapainon löytäminen helpotti stressiä ja edesauttoi jaksamista.

Kommunikointitaito ja ryhmän toimintakyvyn ylläpito tulevat opetusharjoittelussa esiin, kun opiskelija toimii erilaisissa ryhmissä ja rooleissa. Opiskelijoiden raporteissa esiintyi runsaasti kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvää reflektointia ja pohdintaa. Opiskelijat tiedostivat dialogin tärkeäksi ja oman kasvunsa ja kehittymisensä kannalta oleelliseksi. Se, miten yhteistyö sujui oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien ja ohjaajien kanssa, määritteli harjoittelussa menestymisen ja hyvinvoinnin kokemusta. Raporteissa kuvattiin vahvuuksia, mutta myös haastavaksi koettuja asioita käsiteltiin, kuten seuraava sitaatti osoittaa: ”Oppilaiden kanssa olen luonteva – – heidän kanssaan kommunikoidessa en koe samanlaista muuria kuin vanhempien kanssa toimiessa. En tiedä, mikä auttaisi, ehkä vuosien kokemus tai oman itseluottamuksen vahvistaminen” (Opiskelija P). Erilaiset kohtaamiset avarsivat vuorovaikutuskokemuksia, mistä seuraava lainaus kertoo: ”Harjoittelun puitteissa pääsin tapaamaan muutamia vanhempia myös kasvotusten – – ja näistä kohtaamisista jäi todella positiivinen mielikuva” (Opiskelija M). Erityisen tärkeänä opiskelijat pitivät opetusharjoittelijoiden keskinäistä tukea, kuten opiskelija kirjoittaa: ”Yritimme parhaamme mukaan aina auttaa toisia ja keventää toistemme työtaakkaa eri keinoin. Jos samantyylinen toiminta jatkuisi työelämässäkin, niin todennäköisesti työpäivät olisivat paljon helpompi jaksaa” (Opiskelija P).

Ohjaajan tuki ja kannustus luovat edellytykset oppilaiden ja tehtävien johtamiselle opetusharjoittelussa. Ohjaajan tehtävä on tukea opiskelijaa omien kehitystarpeidensa tiedostamiseen ja uusien käytäntöjen etsimiseen. Tämä edellyttää luottamuksellista keskustelua, yhteistä ideointia, relevantin tiedon etsimistä ja kannustusta uusien haasteiden kohtaamiseen. Keskeistä on, että opiskelija kokee asetetut tavoitteet omikseen ja sitoutuu uusien päämäärien toteuttamiseen. Oppimisraporteissa tavoitteenasettelun haasteita kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: ”Elämässäni on tällä hetkellä vaihe, jossa henkilökohtainen kasvu, omien arvojen pohdiskelu sekä oman polun löytäminen ovat keskiössä” (Opiskelija V). Aineistosta kävi ilmi, että, opiskelijat kaipasivat kannustusta asioiden jäsentämiseen ja itsenäiseen päätöksentekoon ja tunnistivat sen merkityksen: ”Oli ihana nähdä ja kokea niin vahva luottamus meidän harjoittelijoiden ja ohjaavan opettajan välillä. Koko jakson ajan tuntui, että muutkin luottavat siihen, mitä minä teen ja se loi uskoa ja luottoa omaan itseen” (Opiskelija L). Integroituminen koulun todellisuuteen edellyttää opiskelijalta kykyä muuntautua erilaisten tilanteiden vaatimaan analyttiseen ja jatkuvaan päätöksentekoon. Onnistumistaan opiskelija raportoi näin: ”Minusta oli upeaa nähdä, kuinka pystyimme viimeisellä viikolla luottamaan oppilaisiin ja hekin luottivat meihin” (Opiskelija L).

Työn kannustearvo ohjaa innovaatioiden ja muutosten vauhdittamista opetusharjoittelussa. Näiden osa-alueiden kokemusten kuvailua oli raporteissa runsaasti. Opetusharjoittelujakso on opiskelijoiden

raportoinnin mukaan yksi mielekkäimmistä oppimisperiodeista opiskelun aikana. Opiskelija koki mielekkääksi, jos hänelle jäi riittävästi tilaa luovuudelle ja omalta kannaltaan innovatiivisille ratkaisuille. Tätä kuvaa seuraava lainaus: ”Olen iloinen siitä, että ohjaava opettaja antoi meille melko vapaat kädet toteuttaa ja ideoida jaksoamme” (Opiskelija L). Erilaisista oppimisympäristöistä saadut uudet kokemukset koettiin motivoivina. Sitä kuvaa seuraava sitaatti: ”Asetimme yhdeksi tavoitteeksi harjoittelujaksollamme tv:n käyttämisen monipuolisesti opetuksessamme. Ennen harjoittelun alkua pääsimme tutustumaan erilaisiin tieto- ja viestintätekniikan sovelluksiin ja ohjelmiin, joita voi hyödyntää opetuksessa” (Opiskelija M). Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen merkitsee uusien asioiden oppimista ja kehittelyä, mistä opiskelijan sitaatti kertoo: ”Luokassa oli esillä Padlet-taulu, jossa oppilaat näyttelyn tekijöinä saivat esittäytyä niin kuvien, tekstien kuin erilaisten videoklippienkin muodossa” (Opiskelija M).

Psykologisen pääoman tekijöitä opiskelijat erittelivät monessa eri yhteydessä. Aineistossa oli havaittavissa, että opiskelijat hyödynsivät positiivisen pedagogiikan teoriaa erityisesti, kun he suunnittelivat ja toteuttivat toimintaa luokassa oppilaiden kasvun ja hyvinvoinnin edistämiseksi, kuten seuraavat sitaattit osoittavat: ”Halusin korostaa jakson aikana positiivisen vuorovaikutuksen hyötyä ja voimaa. – – Minusta tärkeää on opettaa oppilaille sinnikästä asennetta ja rohkeutta yrittää uudelleen epäonnistumisista huolimatta” (Opiskelija L) ja ”Yllätyin myös siitä, kuinka positiivisen pedagogiikan käyttö tuli osaksi omaa ajatusmallia opettamisen suhteen” (Opiskelija P). Raporteissa oli myös viittauksia opiskelijoiden tiedostavasta tavasta soveltaa positiivista psykologiaa oman ja opiskelijatiimin kasvun tueksi. Voimien vapautuminen tavoitesuuntautuneeseen työskentelyyn ja kuvaukset itseluottamuksen kasvusta toistuivat raporteissa. Opiskelijat olivat tietoisia siitä, miten he pystyivät tukemaan toisiaan ja luomaan positiivisen ja kannustavan ilmapiirin. Tulosta voi varoen tulkita askeleena kohti psykologisen pääoman ulottuvuuksien tiedostamista opetusharjoittelussa.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tapaustutkimuksessa opiskelijoiden reflektiivinen itsearviointi ulottui monipuolisesti opettamiseen, pedagogiseen kanssakäymiseen, kokemuksiin, jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin sekä toimintaympäristöön. Sen sijaan näiden tekijöiden kriittistä pohdintaa, kyseenalaistamista tai uudelleenmäärittelyä ei oppimisraporteissa ollut kovin paljon näkyvissä, vaikka sitä saattoikin tapahtua. Jos mainittujen alueiden kasvua halutaan tukea ja reflektiivistä pohdintaa syventää, se pitää ottaa huomioon, kun opetusharjoittelun ohjeistusta ja tukea suunnitellaan. Vastaavasti Mansvelder-Longayroux, Beijaard ja Verloop (2007) havaitsivat tutkimuksessaan, että opiskelijoilla oli reflektioissaan hyvin vähän oppimistoimintojen analysointia, kriittistä käsittelyä ja määrittelyä. Lähitulevaisuudessa opetusharjoitteluun liittyvän tutkimuksen olisi hyvä keskittyä selvittämään, miten näitä vaativia taitoja voitaisiin jo koulutuksen aikana tukea sekä auttaa opiskelijaa kriittisesti pohtimaan ja uudelleen jäsentämään tietoa siten, että se samalla tukisi opiskelijan hyvinvointia. Timoštšuk ja Ugaste (2010) raportoivat, että opetusharjoittelua reflektoidessaan opiskelijat kuvailivat kokemuksiaan oppimisympäristöissään, mutta eivät kyenneet hahmottamaan, mitä he kokemuksistaan oppivat. He suosittelevat opiskelijoiden ohjaamista näkemään heidät entistä laajemmin osana opettajayhteisöä ja yhteiskuntaa sekä auttamaan opiskelijoita oivaltamaan oppimisen mahdollisuuksia omassa ammatillisessa yhteisössään.

Tutkimuskirjallisuudessa (ks. esim. Mansvelder-Longayroux, Beijaard & Verloop 2007; Korthagen & Vasalos 2005; Ruohotie 2002) esiintyvän reflektiokäsitteen monimuotoisuuden vuoksi ei ole helppo antaa vastausta siihen, millä tavalla, laajuudella ja syvyydellä opiskelijan tulisi harjoittelukokemuksiin käsitellä. Toisaalta voi pohtia, kuinka syvällisesti opiskelija on valmis refleктоimaan kokemuksiaan oppimisraporttiin. Jokaisella on reflektoinnin syvyydelle henkilökohtainen raja, jota ei halua ylittää. Samalla voi kysyä, mikä vaihtoehtoinen nimi oppimisraportilla voisi olla, jotta myös henkilökohtainen

ja luottamuksellinen reflektiivinen itsearviointi olisi mahdollista. Se edellyttää ohjaajan ja opiskelijan luottamuksellista suhdetta.

Itseohjautuvuuteen tähtäävällä opetusharjoittelujaksolla opiskelija tarvitsee reflektiivisen itsearviointinsa tueksi jäsenyyksen, joka helpottaa kertyneiden kokemusten syvällistä pohdintaa, koska opiskelijalla on vain vähän kokemuksia koulumaailmasta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitämme johtopäätöksenä Opetusharjoittelun reflektiivisen itsearvioinnin mallin (KUVIO 2), jonka avulla on mahdollista tukea opiskelijan reflektiivistä ajattelua sekä omien vahvuuksien ja hyvinvointitekijöiden tunnistamista. Se avaa väyliä, joiden avulla voi teorialähtöisesti reflektoida opetusharjoittelussa kertyneitä kokemuksia. Nämä tekijät saatetaan nähdä harjoittelukontekstia laajempina valmiuksina ja hyvinvointitaitoja tukevin elementteinä. Malli vaatii tuekseen kysymyksiä, joiden avulla reflektiota syvennetään. Parhaassa tapauksessa se laajentaa tietoisuutta ammatinhallinnan kannalta oleellista tekijöistä ja asettaa pohdinnan alaiseksi sen sosiaalisen verkoston ilmapiirin, jonka osana opiskelija toimii. Korthagen (2017) kuitenkin muistuttaa, että on yhä vaarana, että vaikka reflektointia ohjataan ja tuetaan, reflektointi saattaa jäädä vain kognitiiviseksi tavaksi (cognitive manner), jolloin oppimisesta ei välttämättä tapahdu. Opetusharjoittelun reflektiivisen mallin kysymykset voivat auttaa opiskelijaa syventämään ymmärrystään opetusharjoittelun aikana tapahtuvasta oppimisesta ja siten myös omaa ammatillista itseymmärrystään. Toisaalta kysymyksiä tulisi laajentaa koulun muutostarpeita ja yhteiskunnallista vastuuta pohtivaan suuntaan ja toisaalta pitäisi pyrkiä vahvistamaan opetusharjoittelijoiden kykyä tunnistaa omia vahvuuksiaan ja mahdollisuuksiaan itsensä positiiviseen kehittämiseen. Parhaimmillaan mallin jokainen osa-alue tuottaa syvällisesti pohdittuna psykologista pääomaa ja tukee positiivisen opettajaidentiteetin kehittymistä. Määttä ja Uusiautti (2011) muistuttavat, että juuri opettajien tehtävänä on uskoa omaan työhönsä ja pyrkiä rakentamaan entistä parempaa ympäristöä ja inhimillisempää maailmaa.



KUVIO 2. Opetusharjoittelun reflektiivisen itsearvioinnin malli

Artikkelissa esitetyn mallin kehittäminen edellyttää lisää tutkimusta, jotta se yhä paremmin auttaisi opiskelijaa reflektiivisessä itsearvioinnissa ja hyvinvointitekijöiden tunnistamisessa. Tämä tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Olemme saaneet opiskelijoilta luvan hyödyntää heidän oppimisraporttejaan ja tulkinnoissamme olemme pyrkineet kriittisyyteen ja avoimuuteen. Walford (2005) muistuttaa, kuinka vaikeaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymisointi on. Tämän tiedostaen olemme valinneet sitaatit huolella opiskelijoiden työtä ja raportoinnin kokonaisuutta kunnioittaen, jotta emme tulkitisi väärin opiskelijoiden ajatuksia ja samalla tarjoaisimme uskottavan kuvan tutkimuksen vaiheista. Tulevaisuudessa, kun mallia kehitetään, on syytä harkita sellaisia riittävän laajoja aineistonkeruun muotoja, joissa opiskelija saa luottamuksellisesti reflektoida, tunnistaa vahvuuksiaan ja raportoida kokemuksiaan anonymistisesti. Siten olisi mahdollista löytää keinoja, joiden avulla opiskelija saisi syventäviä välineitä reflektiiviseen itsearviointiin ja ainutlaatuiseen opettajaksi kasvun prosessiin.

Lähteet

- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Helsinki: Tammi.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education* 20 (2), 107–128.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. & Bradley, J. G. 1999. Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 189–191.
- Darling-Hammond, L. 2017. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 40 (3), 291–309.
- Design-based research collective 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32 (1), 5–8.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. New York. D.C. Heath & Company.
- Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. 2017. A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine* 7 (3), 93–99.
- Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, I. 1998. *The bases of competence. Skills for Lifelong Learning and Employability*. CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hasari, M. 2019. Opettajan ammatti-identiteetin muotoutuminen matemaattisten aineiden opetusharjoittelussa. Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta Acta Univ. Oul. E 186.
- Izadinia, M. 2013. A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39 (4), 694–713.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. 2009. Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 40 (5), 417–430.
- Jyrkiäinen, A. 2013. Ammatillisen kasvun askeleet – Aikuisopiskelijoiden merkitykselliset kokemukset ohjatussa opetusharjoittelussa. Teoksessa M. Mäkinen, A. Jyrkiäinen & J. Annala (toim.) *Rajanylityksiä. Aineenopettajaksi monitieteisessä yhteisössä. Campus Conexus –projektin julkaisuja A:2*. Tampere: Juvenes Print, 12–37.
- Klemola, M. & Yli-Panula, H. 2018. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä (Master's thesis). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior* 34 (4), 224–230.
- Korthagen, F. A. 2017. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23 (4), 387–405.

- Korthagen, F. A. 2010. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26 (1), 98–106.
- Korthagen, F. A. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.
- Korthagen, F. A. & Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and teaching*, 11 (1), 47–71.
- Larrivee, B. 2008. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice* 9 (3), 341–360.
- Luthans, F. 2002. The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695–706.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. 2007. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 47–62.
- Mentkowski, M. & Associates. 2000. *Learning that Lasts. Integrating learning, development, and performance in college and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murtonen, M. 2013. Ohjattu oppimispäiväkirja reflektion välineenä yliopistopedagogiikan opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka* 20 (2), 19–23. (Luettu 2.8.2018.) Saatavissa: <https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2013/09/yliopistopedagogiikka-2-13-murtonen.pdf>.
- Mäkinen, M., Linden, J., Annala, J. & Wiseman, A. 2018. Millennial generation preservice teachers inspiring the design of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 41 (3), 343–359.
- Mälkki, K. 2010. Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42–62.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Pedagogical love and good teacherhood. Teoksessa K. Määttä & S. Uusiautti (toim.) *Many Faces of Love*. SensePublishers, Rotterdam, 93–101.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. Opetus*, 21, 125–147.
- Opinto-oppaat 2017–2019. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. Luettu 25.5.2018.
- Plomp, T. 2013. An introduction. In *Educational design research*. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 1–52.
- Rauhala, I., Leppänen, M. & Heikkilä, A. 2013. *Pääasia: organisaation psykologinen pääoma*. Helsinki: Talentum.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Seligman, M. E. 2002. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.) *Handbook of positive psychology*, Oxford: Oxford University Press 2 (2002), 3–9.
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. 2010. Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education* 26 (8), 1563–1570.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa [verkkajulkaisu]. (Luettu 28.11.2019). Saatavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä.
- Walford, G. 2005. Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of research & method in education*, 28 (1), 83–93.
- Yin, R. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage
- Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. 2013. *Positive leadership: Meaning and application across cultures*.

KIRJOITTAJAT

Hildén, Johanna
KM, luokanlehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Horila, Mikko
KM, lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Jokinen, Krista
FM, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, Ylöjärven lukio

Jyrkiäinen, Anne
KT, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Jyrkiäinen, Paavo
FM, lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Kankkunen, Olli-Taavetti
MuT, musiikin lehtori emeritus, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa
KT, perusopetuksen rehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Lehikoinen, Hanna
FM, erityisopettaja, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Leisku-Johansson, Aulikki
FM, historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Niskanen, Eija
FM, historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Pääkkönen, Tuovi
TM, filosofian ja uskonnon lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Reinikainen, Maija
KM, luokanopettaja, Pirkkala, Naistenmatkan koulu

Sinervo, Sinianna
KM, luokanopettaja, Ylöjärvi, Takamaan koulu

Tammi, Tuomo
KM, lehtori, Tampereen yliopiston normaalikoulu

Thuneberg, Helena
FT, erityispedagogiikan dosentti HY, yliopistotutkija, Koulutuksen arviointikeskus ja Tiedekeskuspedagogiikka, Helsingin yliopisto

Vainikainen, Mari-Pauliina
FT, apulaisprofessori, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Väisänen, Anna
FM, lukion äidinkielen ja kirjallisuuden vanhempi lehtori, F.E. Sillanpään lukio

